

**HOE GEE STUDENTE BY 'N WERKERSKLASSKOOL IN 'N
WERKERSKLASWOONBUURT GESTALTE AAN HUL
OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES?
'N GEVALLESTUDIE VAN VYF GRAAD 11-STUDENTE**

HENRY FILLIES

**TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE VEREISTES VIR
DIE GRAAD VAN MAGISTER IN OPVOEDKUNDE (OPVOEDKUNDIGE
BELEIDSTUDIE) AAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**



STUDIELEIER: PROF ASLAM FATAAR

DESEMBER 2011

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum:

Handtekening:

OPSOMMING

Studente se opvoedkundige-aspirasievorming in hul skool- en woonbuurteks is 'n komplekse proses van samevloeiing, en hang grootliks van hul konteksspesifieke opvattinge en konseptualisering af. Uit 'n sosiologiese perspektief konsentreer hierdie studie op hoe hoërskoolstudente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee te midde van hul besondere gemeenskapsdinamiek. Die studie gebruik die analitiese lens van ruimte ten einde ondersoek in te stel na die onderliggende verwantskap tussen jeugwording en die jongmense se opvoedkundige aspirasies in hul woonbuurteks. Die klem val op studente se lewenservarings in twee ruimtes, naamlik hul omgewingsruimte (die woonbuurt) en hul institusionele ruimte (die skool). Dit is 'n belangrike fokuspunt ten einde die dinamiese verwantskap te ondersoek tussen studente se ruimtelike leefdinamiek en hoe hulle daarin hul weg baan ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Die studie konsentreer op hoe die studente die woonbuurt en skool met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies beleef, en hoe hierdie aspekte in hul aspirasievormingsprosesse na vore kom. Nóg 'n belangrike faktor in die studie is die studente se vorige sosialiseringprosesse met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies.

Die hoofuitgangspunt van die studie is dat daar 'n unieke verwantskap bestaan tussen hierdie studente se leefkontekste en hoe hulle hul opvoedkundige aspirasies daarin konstrueer en plaas. Die studie hoort tuis binne die kwalitatief-vertolkende paradigma, aangesien ek probeer beskryf en verstaan hoe hierdie studente op beredeneerde wyse uit praktyke en wisselwerkings in hul leefkontekste put om hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Kwalitatiewe navorsingsinstrumente soos veldnotas, deelnemende én nie-deelnemende waarnemings sowel as formele én informele onderhoud is gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord en die navorsingsdoelwitte van die tesis te bereik. Die bevindings word in 'n narratiewe vorm aan die hand van tersaaklike temas aangebied en ook op 'n narratiewe grondslag ontleed.

Die navorsing toon hoe die studente hulle – op grond van hul eie bronne, netwerke en wisselwerking sowel as hul eie agentskap – in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies plaas ten einde daaraan gestalte te gee. Sodoende onthul die studie hoe die deelnemerstudente op dualistiese wyse uit die praktyke van albei hul leefruimtes – skool én woonbuurt – put om hul opvoedkundige aspirasies te vorm; hoe hulle hul opvoedkundige-aspirasievorming as't ware 'parallel' in pas met albei voormelde twee leefkontekste navigeer.

Sleutelwoorde

opvoedkundige aspirasies; aspirasievermoë; aspirasievorming; sosio-ekonomiese status; werkersklaswoonbuurt; gemeenskapsinvloede; studente; sosialisering; ruimte; skool

ABSTRACT

The shaping of students' educational aspirations in their school and neighbourhood context is a complex process of confluence, and largely depends on their context-specific perceptions and conceptualisation. From a sociological perspective, this study focuses on how high-school students at a working-class school in a working-class neighbourhood shape their educational aspirations amidst their particular community dynamics. The study uses the analytical lens of space in order to investigate the underlying relationship between youth development and the youth's educational aspirations in their neighbourhood context. It emphasises students' life experiences in two spaces, namely their residential space (the neighbourhood) and their institutional space (the school). This is an important focus in order to explore the dynamic relationship between students' spatial living dynamics and how they navigate within these to shape their educational aspirations. The study focuses on how the students experience the neighbourhood and school in relation to their educational aspirations, and how these aspects manifest in the shaping of their aspirations. Also key to the study is the students' prior socialisation processes with regard to their educational aspirations.

The study's primary point of departure is that there is a unique relationship between these students' living contexts and how they construct and position their educational aspirations within these contexts. The study belongs within the qualitative interpretative paradigm, as I attempt to describe and understand how these students consciously draw from practices and interactions in their living contexts to shape their educational aspirations. Qualitative research instruments, such as field notes, participatory and non-participatory observations as well as formal and informal interviews, were used to answer the research question and achieve the research objectives of the thesis. The findings are presented in narrative format according to relevant themes, and are also analysed on a narrative basis.

The research shows how the students – based on their own resources, networks and interactions as well as their own agency – position themselves in relation to their educational aspirations in order to shape their aspirations. In this way, the study reveals how the participating students dualistically draw from the practices of both their living spaces – school as well as neighbourhood – in order to give content to their educational aspirations; how they navigate the shaping of their educational aspirations 'in parallel', as it were, in line with both the aforementioned living contexts.

Key words

educational aspirations; aspirational capacity; shaping of aspirations; socio-economic status; working-class neighbourhood; community influences; students; socialisation; space; school

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- ❖ my Hemelse Vader wat alles moontlik gemaak het;
- ❖ prof Aslam Fataar, my studieleier en mentor, vir sy leiding, advies, geduld en volgehoue motivering. Sonder sy waardevolle hulp sou hierdie tesis nooit die lig gesien het nie;
- ❖ my vrou, Sandra, en kinders, Keenan en Herschelle, vir hulle liefde, ondersteuning en verdraagsaamheid gedurende my studie;
- ❖ alle studente en hul ouers vir hul goedwillige deelname aan die studie;
- ❖ my ouers vir hul liefde en ondersteuning; en
- ❖ mnr Freddie Matthee vir sy hulp met taalversorging.

INHOUDSOPGAWE

TITEL	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	iv
ERKENING	v
INHOUDSOPGAWE	vi
AFKORTINGS EN AKRONIEME	xii

HOOFSTUK 1

1.1. Beweegrede vir/agtergrond van die studie	1
1.2. Navorsingsvrae	3
1.2.1. Hoofvraag	3
1.2.2. Subvrae	3
1.3. Doel met die studie	4
1.4. Afbakening van hierdie studie.....	5
1.5. Uitleg van die studie.....	6
1.6. Samevatting.....	6

HOOFSTUK 2:

LITERATUURSTUDIE

2.1. Inleiding	7
2.2. Makro-onderwyservorming en opvoedkundige aspirasies	7
2.3. Skoolbestuur en -transformasie.....	10
2.4. Die jeug en identiteitsvorming	11
2.5. Die jeug se identiteit in hedendaagse tye	12
2.6. Die jeug en hul aspirasies	13
2.7. Die jeug en hul opvoedkundige aspirasies	14
2.8. Opvoedkundige aspirasies binne die skoolverband.....	16
2.9. Opvoedkundige aspirasies in die werkersklas- (township) konteks /-ruimte	17
2.10. Studente se beskouing van hul skolingsproses	20
2.11. Konseptuele Raamwerk	21
2.11.1. Inleiding	21
2.11.2. Habitus	22

2.11.3. Veld	23
2.11.4. Sosiale kapitaal en ekonomiese kapitaal	24
2.11.5. Kulturele kapitaal	25
2.11.6. Die idee van ruimte	26
2.11.7. Sosiale identiteit	28
2.11.8. Die gemeenskap se kulturele rykdom	29
2.11.8.1. Aspirasie kapitaal	30
2.11.8.2. Taalkapitaal	32
2.11.8.3. Weerstandskapitaal	32
2.12. Samevatting	33

HOOFSTUK 3

NAVORSINGS ONTWERP EN METHODOLOGIE

3.1. Inleiding	34
3.2. Metodologiese paradigmas	34
3.3. Die plasing van die studie binne die kwalitatiewe metodologiese paradigma	35
3.4. Metateoretiese raamwerk wat die studie onderskraag	37
3.5. Navorsingsontwerp	37
3.5.1. Gevallestudie	38
3.6. Data-insamelings tegnieke /-instrumente	39
3.6.1. My rol as navorser	40
3.6.2. Fokusgroeponderhoude	41
3.6.3. Onderhoude	41
3.6.4. Waarneming.....	43
3.6.5. Veldnotas	44
3.7. Steekproefprosedure	44
3.7.1. Doelgerigte steekproefneming	44
3.7.2. Teoretiese steekproefneming	45
3.8. Keuse van deelnemers	45
3.8.1. Keuse van deelnemers aan die loodsondersoek.....	45
3.8.2. Gemeenskap	46
3.8.3. Studente	46
3.9. Data-ontleding	47
3.10. Objektiviteit, geldigheid, betroubaarheid en triangulasie.....	47
3.10.1. Objektiviteit	47
3.10.2. Geldigheid	47

3.10.3. Betroubaarheid	48
3.10.4. Triangulasie	48
3.11. Etiese oorwegings	49
3.12. Samevatting	49

HOOFSTUK 4

DATA VOORSTELLING: DIE WOONBUURTKONTEKS

Inleiding	50
4.1. Tema 1: Studente se begrip sosio-ruimtelike dinamika van Izibane, en die belang van plek (ruimte)	51
4.2. Tema 2: Studente se woonbuurtlewens te midde van gemeenskapsinvloede	55
4.2.1. Studente se lewens	55
4.2.2. Ontspanning en vryetyds besteding	57
4.2.3. Fisiese gevare binne die woonbuurt	58
4.3. Tema 3: Studente se woonbuurnavigasie tot hul algehele - en opvoedkundige aspirasies	60
4.3.1. Inleiding	60
4.3.2. Studente se toekomsplanne wat hul opvoedkundige aspirasies	61
4.4. Tema 4: Hoe woonbuurnavigasies studente se algehele – en opvoedkundige aspirasies vorm	64
4.4.1. Inleiding	64
4.4.2. Studente se toekomsplanne wat hul opvoedkundige aspirasies betref	64
4.5. Tema 5: Hoe woonbuurnavigasie studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband vorm	68
4.5.1. Inleiding	68
4.5.2. Die gemeenskap se verwagtinge met betrekking tot studente se opvoedkundige aspirasies	69
4.6. Samevatting	71

HOOFSTUK 5

DATA VOORSTELLING: SKOOL KONTEKS

Inleiding	73
5.1 Tema 1: Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamika van Izibane Sekondêre Skool	73
5.2 Tema 2: Studente se skoollebens te midde van hierdie gemeenskapsinvloede	76
5.2.1. Studente se skoollebens	76
5.2.2. Ouers en studente se verwagtinge van opvoeding	79
5.3. Tema 3: Studente se skoolnavigasies in die vorming van hul algehele skool- en opvoedkundige aspirasies	82
5.3.1. Inleiding	82
5.3.2. Die gehalte van onderwys by die skool, en studente se opvoedkundige aspirasies	83
5.3.3. Die dissipline by die skool en studente se opvoedkundige aspirasies	87
5.4. Tema 4	88
Hul skoolnavigasies in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies vorm	
5.4.1. Inleiding	88
5.4.2. Keuses van skool	89
5.4.3. Persoonlike verhoudings en skool navigasie tot die vorming van studente se opvoedkundige aspirasies	90
5.5.5. Tema 5	91
Navigasies tot die opvoedkundige aspirasies van studente binne skoolkonteks.	
5.5.1 Inleiding	91
5.5.2. Veelvoudige Aspirasies	91
5.5.3. Studente se hoop op hul loopbane	93
5.5.4. Invloed op die studente se besluitnemingsposesse	94
5.5.5. Vakkeuses tot studente se opvoedkundige aspirasies	95
5.6. Samevatting	96

HOOFSTUK 6

DATA-ONTLEDING EN -VERTOLKING

6.1.	Inleiding	98
6.2.	Ontleding van studente se woonbuurnavigasies met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies	99
6.2.1.	Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamika van Izibane, en die belang van plek (ruimte)	100
6.2.2.	Studente se woonbuurtlewens te midde van gemeenskapsinvloede	101
6.2.3.	Studente se woonbuurnavigasies in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies	104
6.2.4.	Hoe woonbuurnavigasies studente se algehele – en opvoedkundige aspirasies vorm	106
6.2.5.	Hoe woonbuurnavigasies studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband vorm.....	108
6.3.	Ontleding van studente se skoolnavigasie met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies	109
6.3.1.	Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamika van Sekondêre Skool Izibane	110
6.3.2.	Studente se skoollewens te midde van gemeenskapsinvloede	111
6.3.3.	Studente se skoolnavigasies in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies	114
6.3.4.	Hoe skoolnavigasies studente se algehele – en opvoedkundige aspirasies vorm	116
6.3.5.	Hoe skoolnavigasie se opvoedkundige aspirasies vorm in gemeenskapsverband	118
6.4.	'n Geïntegreerde ontleding van hoe studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee	120
6.5.	Samevatting	121

HOOFSTUK 7

Gevolgtrekkings en Samevatting	123
--------------------------------------	-----

BRONNELYS	127
------------------------	-----

BYLAES	139
---------------------	-----

Bylae A: Brief aan die prinsipaal en onderwys owerhede.

Bylae B: Brief van verduideliking aan ouers.

Bylae C: Toestemmings brief vanaf ouers.

Bylae D: Etiese klaring.

Bylae E: Fokusgroeponderhoudskedule (gids)

Bylae F: Onderhoudskedule met studente.

Bylae G: Familie se onderhoudskedule.

Bylae H: Studente se profiele.

LYS AFKORTINGS EN AKRONIEME

ANC:	African National Congress
ESSET:	Ekumeniese Diens vir Sosio-ekonomiese Transformasie
GEAR:	Strategie vir Groei, Werkverskaffing en Herverdeling
NJB:	Nasionale Jeugbeleid
RNE:	Regering van Nasionale Eenheid
Skolewet:	Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996
SBL:	skoolbeheerliggaam
UGO:	uitkomsgebaseerde onderwys

Hoofstuk 1

1.1 Beweegrede vir/agtergrond van die studie

Akademiese ondersoeke na opvoeding in gemeenskapsverband in Suid-Afrikaanse opvoedkundige literatuur is betreklik ontoereikend. In die meeste gevalle word skole in afsondering van gemeenskapsinvloede beskou. Aan die hand van Soudien (2007:15), worstel ek tans met antwoorde op die volgende vrae: Hoe sien die situasie van minderbevoorregte jongmense daar uit? Hoe 'dink' hulle hul weg oop deur hulle grootwordproses? Watter rol speel die skool en die gemeenskap in hul skoling? Skep die skool en gemeenskap geleenthede vir studente om na 'n beter lewe te streef? Hierdie vrae het my geprikkel om te probeer verstaan watter sosiale betekenis mense in moeilike tye vir hulself konstrueer en hoe hulle sin gee aan hulle wêreld en hulle ondervindings in die wêreld (Merriam, 1998:6). Ek voel ek het 'n verantwoordelikheid om my persoonlike en beroepslewe tot persoonlike aktivisme te verbind ten einde terug te gee aan gemeenskappe wat soortgelyk is aan die een waarin ek grootgeword het. Hiermee probeer ek dus 'n manier vind om te dink en te skryf oor die verband tussen my skoolastiese aktiwiteite en die bevrydingsdoelwitte van die gemeenskap waarin en met wie ek werk.

Hoewel die 'gemeenskap' dikwels as 'n vae liggaam, betreklik apart van die daaglikse funksionering van die skool, beskou word, het gemeenskapslewe 'n diepgaande uitwerking op studente en op hul houdings teenoor hul opvoeding. Ek reken skole word in wese gevorm deur die gemeenskappe waarin hulle geleë is en die tipe kinders aan wie hulle opvoeding verskaf. Gemeenskappe beïnvloed studente se selfbeeld, veral wat hul houdings, waardes en gevoelens betref, wat op sy beurt van die uiterste belang is vir hul algehele ontwikkeling. Ek sien daaglik hoe die studente by die skool waar ek tans onderrig, sukkel om die daaglikse eise van die lewe te hanteer. Hierdie studente kry elke dag met gemeenskapsdinamika te doen wat Johnson (2000:31) as "sosiale probleme diep gewortel in sosiale omstandighede" beskryf – dinge soos werkloosheid, bendebedrywighede en alkoholmisbruik. Hulle het gewoon geraak aan die sosio-ekonomiese uitdagings wat die woonbuurt aan hulle oplê. Hulle sukkel met moeilike sosiale omstandighede, waarin hulle volgens Flax (in Soudien, 2007:115) 'geteisterde identiteite' ("troubled identities") ontwikkel.

Erikson (1968) beweer die belangrikste ontwikkelingstaak in adolessensie is identiteitsvorming. Volgens Erikson (1968) is jong individue gedurig besig om te besluit hoe om hulle weg te baan in die wêreld waarin hulle moet glo. Hulle is daadwerklik besig om na die regte antwoorde te soek namate hulle hul identiteitsbelange vestig. Hieruit volg dus dat ons almal unieke identiteite het wat binne ons bepaalde kulture ontwikkel, maar dat hierdie identiteite nie vasgestel of staties is nie.

Voorts wil ek aanvaar dat die dinamiek in werkersklasgemeenskappe die lewensgehalte van mense en studente daarin negatief raak. Dit het duidelik geword dat jongmense gedemoraliseer word deur die konstante waarneming van ander mense wat sukkel. In my klasse toon hulle kommer oor hoe hulle daaraan sal kan ontsnap. Hulle probeer hulle lewensomstandighede verstaan. Op my beurt probeer ek begryp watter soort sosialisering hierdie jongmense maak om hulle bepaalde waardes te vorm. Voorts wil ek insig kry in hul begrip van hulself en hul verhoudings met ander, en hoe dit uiteindelik hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Vir hierdie studente is dit 'n stryd om in arm huishoudings en arm omgewings groot te word. Baie worstel met groepsdruk wat hulle in rolle en aktiwiteite indwing en hulle laat wegdryf van hulle begeertes om te word wat hulle eintlik wil wees (Pinnock, in Soudien, 2007:12).

Ek sien daagliks hoe baie jongmense doelloos tussen die skool, huis en ontspanningsruimtes rondwaal, met min duidelike lewensrigting en moontlik sonder 'n lewensdoel. Van mense in werkersklaswoonbuurtes word daar duidelik verwag om alternatiewe maniere te vind om te oorleef. Hier het ek aanskou hoe mense planne beraam om geld te verdien en woonkwartiere/-ruimtes en basiese huisvesting te bekom; betrokke raak by 'n verskeidenheid informele ekonomiese aktiwiteite, en onortodokse maniere bedink om openbare gesondheids-, welsyns- en opvoedkundige dienste te bekom. Baie raak betrokke by geweldsmisdade. Bendes speel ook 'n groot rol in hierdie studente se lewens. Hul sosio-ekonomiese kultuur sowel as die bendesubkultuur bepaal in 'n groot mate hoe hulle hul aspirasies beskou (Rubenstein, 2001:23).

Jensen (2008:38) betoog dat studente in teenstellende wêreldes woon, waarvan een die bende- en misdaadwêreld is en die ander waar hulle droom van 'n goeie lewe. Hulle leef as't ware saam met die dood, en word maklik by alkohol- en dwelmmisbruik betrek. Hulle verweer is dat hulle dit doen omdat hulle by hul vriende of sekere groepe wil inpas. Baie van hulle gebruik ook dwelms of drank omdat hulle hou van hoe dit hulle laat voel en glo dat dit hulle volwasse maak. Hulle is vasgevang in 'n wêreld waar hulle nuwe dinge op die proef stel en waagstukke aanvang, en gebruik dwelms en alkohol omdat dit opwindend is.

Fataar (2007b:20) maak die aanname dat jongmense bepaalde bykomende faktore van hulle omgewings met hulle saambring skool toe, en dat dit 'n belangrike rol in hulle navigasie in die skool speel. Dit bring mee dat hulle arenas van bevoorregting of armoede betree, wat op sy beurt hul sosialisering in die land se skole beïnvloed (Soudien, 2007:12). Hulle leefwêreld – hetsy die uitgebreide, omvattende omgewing van bevoorregting of die eng wêreld van die township – bepaal dan in wese die tipe mense wat hulle word. In die werkersklaswoonbuurt word studente se aspirasies verydel. Ray (2002:1–7) beweer weer dat aspirasies in sosiale kontekste bepaal word. Hy praat van die 'aspirasievenster', oftewel hoe 'n persoon sy aspirasies deur middel van sy wisselwerking met ander mense en sy ervarings in sy eie wêreld vorm. Hy noem uitdruklik dat

individue hul aspirasies uit die lewens, prestasies of ideale van diegene in hul aspirasievenster put. Dit wat hierdie individue sien en ervaar, laat hulle na 'n beter lewenstandaard streef.

Ek sien dikwels individue wie se aspirasies na aan hul huidige lewenstandaard grens, met weinig aanspooring om dit tot 'n hoër vlak te voer. Hierdie jongmense beskou hul toekoms as vaag (Soudien, 2007). Hierdie verskynsel kan volgens my as aspirasieverdeling op grond van 'n soort fatalisme bestempel word – die onderwerping aan die noodlot van armoede en behoefte. Alhoewel fatalisme deur 'n dieper oortuiging aangevuur word dat 'n persoon se eindbestemming vooraf bepaal en buite enigeen se beheer is, wil ek aanvoer dat dit in hierdie opsig nie noodwendig die geval is nie. Hierdie aspekte het my gelei om ondersoek in te stel na die verwantskap tussen die samevloeiende dinamiek van die werkersklasskool, en student navigasie in die skool en sy omgewing. Sodoende wil ek na die formatiewe verwantskap tussen die sosiaal geskepte omgewingsdinamiek aan die een kant, en die skolingsproses van studente aan die ander kant verwys (Fataar, 2008:12). Ek reken dat gemeenskapsinvloede 'n merkwaardige uitwerking op studente se opvoedkundige aspirasies het, maar dat daar wél diegene is wat, ten spyte van hulle ongunstige omstandighede, dit steeds regkry om met welslae deur hul grootwordjare te navigeer en hul aspirasies suksesvol te vorm en te verwesenlik. Voormelde het my dus laat besluit om 'n studie te onderneem oor die tema: “Hoe gee studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies?”

1.2 Navorsingsvrae

1.2.1 Hoofvraag

Hoe gee hoërskoolstudente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies te midde van gemeenskapsinvloede/-dinamika?

1.2.2 Subvrae

- Hoe verstaan studente gemeenskapsinvloede/-dinamika?
- Hoe lei hulle hul lewens te midde van hierdie gemeenskapsinvloede/-dinamika?
- Hoe navigeer hulle hierdie invloede/dinamika?
- Hoe vorm hierdie navigasie hul skool- en opvoedkundige aspirasies?
- Hoe vorm hierdie navigasie die opvoedkundige aspirasies van studente in gemeenskapsverband?

Soos uit die navorsingsvrae blyk, is hierdie studie 'n poging om vyf graad 11-studente se navigasie tot en met die vorming van hul opvoedkundige aspirasies in hul bepaalde

woonbuurtkonteks te verken, te verstaan en te vertolk. Met hierdie navorsing wil ek die studente se skoolervarings in hul geografiese ruimte verstaan in soverre dit met hul opvoedkundige aspirasies verband hou. Hul leefruimte, hetsy een van bevoorregting of benadeling, bied hulle sekere meganismes ten einde hul skolingsproses, en meer bepaald hul opvoedkundige aspirasies, te benader. Hierdeur wil ek 'n bydrae lewer tot die ontluikende navorsing wat betref die invloed van studente se skolingsprosesse op die vorming van hul opvoedkundige aspirasies in hulle bepaalde ruimtelike kontekste. Hierdie studie sal meer bepaald klem lê op hoe die studente se omgewingsfaktore en wisselwerking hul pad tot en met opvoedkundige aspirasievorming beïnvloed. Deur die studie van tersaaklike internasionale én plaaslike literatuur konsentreer ek op hoe die studente in hul onderskeie ruimtes navigeer om hul opvoedkundige aspirasies te plaas en te vorm. Die insameling van inligting van eksterne bronne sal die geldigheid van die navorsing versterk. Daar moet egter ag geslaan word daarop dat die dinamiek in elke konteks verskil, wat beteken dat dit nie altyd moontlik sal wees om die een konteks met die ander te vergelyk nie. Ek wil dus ook saamstem met die verslag *Equality of Education Opportunity Report* (oftewel die Coleman-verslag) dat:

“Schools bring little influence to bear on a child’s achievement that is independent of his [or her] background and general social context ... the inequalities imposed on children by their home, neighbourhood and peer environment are carried along to become inequalities with which they confront adult life at the end of school” (Coleman *et al.*, 1966:325).

1.3 Doel met die navorsing

Die doel van hierdie studie is om te verken en te bepaal watter invloed gemeenskapsfaktore op die vorming van hoërskoolstudente se opvoedkundige aspirasies by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt het.

Dié doel kan verder soos volg uiteengesit word:

- Om te ondersoek hoe gemeenskapsdinamika studente se identiteitsvorming beïnvloed.
- Om te ondersoek hoe gemeenskapsdinamika studente se toekomstige aspirasies beïnvloed.
- Om te ondersoek hoe hierdie studente hul aspirasies te midde van die gemeenskapsdinamika vorm.
- Om te ondersoek hoe hierdie studente hul aspirasies te midde van die skooldinamika vorm.

Hierdie studie gebruik 'n kwalitatief-vertolkende navorsingsbenadering omdat ek 'n akademiese probleem wil verken wat deurtrek is van sosiale dimensies, en waarvan die ontleding dus meer as net waarnemings verg. Kelchtermans en Schratz (in Waghid, 2002:47) noem dat opvoedkundige navorsing menslike praktyke insluit wat moeilik is om te kwantifiseer en met voorspellings vas te pen. Volgens Fay (1975) is die belangrikste in die ontleding van 'n persoon se optrede in sy/haar omringende situasie om die redes vir sodanige optrede te ondersoek en te probeer verstaan. My hoofmetode van data-insameling is kwalitatief-vertolkende onderhoude wat in die vorm van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp gebruik sal word ten einde die studiedoel te bereik. Die rede vir die keuse van 'n gevallestudie as navorsingsontwerp is my belangstelling in hoe mense 'n begrip van hul wêreld konstrueer; hoe hulle sin gee aan hulle wêreld en aan wat hulle in dié wêreld ervaar (Creswell, 1998:15). Dít staan in direkte verband met die konseptuele klem van hierdie studie, naamlik studente se navigasie in hul leefkontekste ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Hierdie studie probeer ondersoek instel na die verwantskap tussen studente se lewensdinamiek en hul navigasie om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Ek wil aanvoer dat hierdie twee aspekte interaktief en interafhanklik is, sowel as die sleutel om studente, en meer bepaald die vorming van hul opvoedkundige aspirasies, te verstaan (Patton, 1990:40).

1.4 Afbakening van studie

Hierdie studie fokus hoofsaaklik op die gemeenskap en studente in die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies te midde van moeilike omstandighede in 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt op 'n dorp een uur buite Kaapstad. Aan die hand van die werk van Chisholm (2007) dra hierdie skool steeds swaar aan die nalatenskap van die apartheidsjare, met gedwonge verskuiwing van mense wat voorheen as kleurlinge geklassifiseer is, uit die buurtes van die middestad. Die woonbuurt is duidelik in meer gegoede en uiters armoedige areas verdeel, met stedelike plakkery, armoede en bendebedrywighede kenmerkend van die armer dele. Daar is meer werklose as werkende mense, en 'n beduidende aantal mense verdien maar tussen R1 000 en R2 500 per maand. Die gebied is oorbevolk, verval en toon beperkte tekens van vooruitgang. Mense hier is aangewese op regeringstoelaes vir hul bestaan. Die studente by die skool is oorwegend Afrikaanssprekende, bruin werkersklasstudente. Ten spyte van hul omgewing en omstandighede, hou hierdie studente moedig met hul skoolloopbaan vol, vasberade om sukses te behaal. Baie van hulle is aktief besig om hulself positief teenoor hul skolingsproses te stem, alhoewel dit by tye moeilik is.

Hier het onderwysers voortdurend met etlike probleme te kampe. Die kinders by die skool kom byvoorbeeld uit 'n wye verskeidenheid opvoedkundige agtergronde, sommige ver verwyderd van dit wat van kinders in sogenaamde bruin skole verwag word. Die skool het groot klasse studente

wat ontoereikend in die laerskool voorberei is en met wie onderwysers dit moeilik vind om te kommunikeer. Die skool is boonop 'n 'geen skoolgeld'-skool, omdat ouers eenvoudig nie skoolgeld kan bekostig nie. Ondanks 'n onlangse verbetering, het matriekuitslae die afgelope jare merkbaar verswak en baie skoolverlaters vind dit steeds moeilik om 'n werk te kry.

1.5 Uitleg van die studie

Hierdie studie word in sewe hoofstukke aangebied. Hoofstuk 1 beskryf die agtergrond en beweegrede vir die navorsing. Die navorsingsvrae – sowel die hoof- as tersaaklike subvrae – en die doel met die studie word ook duidelik uitgespel. Hoofstuk 2 bevat die literatuurstudie van tersaaklike internasionale én plaaslike materiaal ten einde die studie toe te lig. Ek beskryf ook hier die konseptuele lense waardeur daar ontleed sal word hoe studente hul opvoedkundige aspirasies by 'n werkersklasskool in 'n agtergeblewe werkersklaswoonbuurt (township) navigeer en vorm. Hoofstuk 3 beskryf die navorsingsmetodologie sowel as waarom die bepaalde navorsingsontwerp en data-insamelingsmetodes ter sake is vir die doel van die studie. Gerangskik aan die hand van die navorsingsvrae bied hoofstuk 4 en 5 die data wat die gekose vyf studente se wisselwerking en navigasie in hul onderskeie ruimtes (hoofstuk 4 – die woonbuurt; hoofstuk 5 – die skool) met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies verken. Die data word uit voormelde twee hoeke aangebied om bepaald klem te lê op hoe aspekte van die studente se skolingsproses en navigasie in hierdie leefruimtes bydra tot hoe hulle hul opvoedkundige aspirasies konstrueer. Hoofstuk 6 bied 'n ontleding van die data ter beantwoording van die navorsingsvraag. Ten slotte bevat hoofstuk 7 'n samevatting en die gevolgtrekkings oor wat die studie bereik het, m.a.w. die bepaalde antwoorde op die navorsingsvraag.

1.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die beweegrede en motivering vir die studie probeer verklaar. Ek het voorts gepoog om 'n raamwerk daar te stel wat my navorsingsvraag sal toelig en beantwoord. Hierdie raamwerk behels my navorsingsvrae – die hoof- sowel as subvrae – die doel met die studie, die ondersoekmetode, die afbakening van die studie, en etiese oorwegings wat in die uitvoering van die studie in aanmerking geneem moet word. Ek het ook verduidelik hoe die ingesamelde data aangebied en gerangskik sal word ten einde die studiedoel te verwesenlik, en hoe dit ontleed sal word om tot bepaalde gevolgtrekkings te lei. Vervolgens onderneem ek dus 'n literatuurstudie ten einde my navorsing toe te lig.

Hoofstuk 2

2.1 Inleiding

Hierdie literatuurstudie konsentreer op tersaaklike literatuur ten einde my navorsingsvraag te beantwoord. Die literatuur in hierdie studie is tematies gerangskik en benader ten einde 'n hele aantal tersaaklike gebiede vir die navorsing te dek. Die literatuurstudie bestaan uit twee dele. Eerstens konsentreer ek op literatuur wat die fokuspunt van my studie sal toelig, naamlik hoe 'n groep studente te midde van 'n geweldige armoedige omgewing hul weg baan om gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies te gee, en hoe hulle dit beleef. In die tweede gedeelte sal ek die konseptuele lense bied waardeur die studie die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies in 'n agtergeblewe werkersklaswoonbuurt sal ontleed. Kortom bestaan die eerste deel uit 'n bespreking wat my sal help verstaan hoe gemeenskapsfaktore in die werkersklaswoonbuurt studente se toekomstige opvoedkundige aspirasies vorm en beïnvloed, terwyl die tweede deel die analitiese lens van kontekstuele ruimte bied om die data-ontleding te ondersteun.

Deur die hele literatuurstudie word besondere aandag geskenk aan 'jeugwording' te midde van gemeenskapsinvloede, en word daar veral stilgestaan by tersaaklike navorsing wat luister na die 'stemme' van jong studente oor hoe hulle plaaslike omstandighede in die werkersklaswoonbuurte (township) hul toekomsvisies beïnvloed.

2.2 Makro-onderwyservorming en opvoedkundige aspirasies

In hierdie afdeling poog ek om makro-onderwyservorming in ons land te bespreek, en wel ten opsigte van die mate waarin dit studente se opvoedkundige aspirasievorming beïnvloed. Natuurlik kan ons nie die makropolitieke en -ekonomiese debatte oor onderwystransformasie van studente se aspirasievorming skei nie. In hierdie studie wil ek dus op grond van die makro-onderwystransformasieproses die kompleksiteit van skoolervorming ontleed soos dit teen die agtergrond van daaglikse werklikhede afspeel. Dit is vir my belangrik om lig te werp op die multidimensionele en sosiologiese redes vir onderwystransformasie om te verstaan hoe hoërskoolstudente aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Ek wil toon hoe beleidervorming ná 1994, wat grotendeels deur internasionale tendense beïnvloed is, 'n negatiewe uitwerking op plaaslike omstandighede by werkersklasskole gehad het. Sodoende wil ek verstaan hoe hierdie veelvuldige en onderliggende oorsake en aangeleenthede verband hou met hoe hierdie studente hul pad in hul werkersklaskonteks navigeer en hul opvoedkundige aspirasies vorm.

Volgens Christie (2008:2) het die nuwe regering (met ander woorde die regering ná 1994) te kampe gehad met die uitdaging om die land te regeer en dit terselfdertyd te verander. Die land moes 'n demokrasie bou, die ekonomie ontwikkel én die gemeenskap reguleer in pas met die waardes van menswaardigheid, gelykheid en regverdigheid. Suid-Afrikaners se verwagtinge was hoog en die uitdagings vir die regering enorm. Een van die belangrikste take vir die regering was die heropbou van die land se onderwysstelsel (Christie, 2008:2).

Die skep van 'n beleidsraamwerk vir 'n praktiese realiteit was makliker gesê as gedaan, want dit moes ontwikkel en in werking gestel word binne die onderhandelde ooreenkoms wat die vreedsame oordrag van politieke mag aan die Regering van Nasionale Eenheid (RNE) in 1994 daargestel het (Bray, Gooskens, Khan, Moses & Seekings, 2010:170; Christie, 2008:90). Hierdie ooreenkoms was ontwerp om die belange van die pas bemagtigde swart meerderheid sowel as die opvoedkundige belange van die wit minderheid te beskerm. Fiske en Ladd (2004:61) wys daarop dat dit vir die argitekte van die Suid-Afrika ná apartheid van die grootste belang was om die toestand van die onderwysstelsel te verstaan ten einde 'n nuwe en demokratiese sosiale orde te bou. Hulle voer aan dat universele opvoeding die grondslag moes word om verdruktes te kon toerus om as bekwame werkers en aktiewe burgers te funksioneer.

Die opvoedkundige aspirasies van die African National Congress (ANC) is vervolgens vervat in artikel 29 van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996, wat soos volg lui: "Elkeen het die reg op basiese onderwys, met inbegrip van basiese onderwys vir volwassenes, en op verdere onderwys, wat die staat, deur middel van redelike maatreëls, in toenemende mate beskikbaar en toeganklik moet maak" (Fiske & Ladd, 2004:61). Dit moes as grondslag dien vir jongmense om hul opvoedkundige sowel as hul groter, algehele aspirasies te vorm deur die daargestelling van opvoedings- en opleidingstelsels van gehalte. Volgens die Nasionale Jeugbeleid (NJB) het die regering ook klem gelê op die belang van die skep van geleenthede vir jongmense om hul talente te ontdek, sodat dit ook tot groter ambisies kon lei (Republiek van Suid-Afrika, 1997:4–7).

Ten einde die sosio-ekonomiese agterstande van gemeenskappe in te haal en die gepaardgaande leemtes te hanteer is die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) in 1994 van stapel gestuur. Hierdie program was veronderstel om hoop aan gemeenskappe te bied ten einde die wanbalanse van die verlede reg te stel, maar het nie veel klem op die aspirasies van die jeug gelê nie (Ekumeniese Dienste vir Sosio-ekonomiese Transformasie (ESSET), 2006:11). Volgens Christie (2008:91) was dit eerder 'n geïntegreerde en omvattende strategie vir nasionale ontwikkeling.

Voor die HOP sy volle potensiaal kon verwesenlik, het die regering 'n nuwe makro-ekonomiese beleid, begin volg naamlik die Strategie vir Groei, Werkverskaffing en Herverdeling (GEAR), wat hoofsaaklik ekonomiese groei beklemtoon het. Fataar (2010c:230) noem dat die besluit om die HOP met GEAR te vervang op 'n duidelike voorkeur vir 'n 'groei eerste'-strategie gedui het waarop verdere heropbou- en herverdelingsaksies volgens 'n soort ekonomiese deursyferingsbeleid sou steun. GEAR, 'n neoliberale makro-ekonomiese program wat op deregulasie, privatisering en fiskale bespreking berus het, het op ekonomiese groei as lokmiddel vir internasionale en plaaslike beleggers gekonsentreer. GEAR wou meer werksgeleenthede skep om die aspirasievlakke van die jeug te verbeter; tog het werksgeleenthede eerder verminder.

Volgens ESSET (2006:11) sou GEAR na verwagting teen 1996 126 000 nuwe werksgeleenthede skep; daarenteen het 70 000 werksgeleenthede tot niet gegaan. Dit verteenwoordig 'n algehele verlies van 196 000 werksgeleenthede. Teen 1997 was die mikpunt 252 000 nuwe werksgeleenthede, maar weer is 142 000 werksgeleenthede verloor – 'n totale verlies van 394 000. Binne twee jaar was die land dus 590 000 werksgeleenthede kwyt (ESSET, 2006:11). Met verwysing na die werkloosheidsyfers in 1995 en 2002, bevind Bhorat (2004) dat, onder diegene met tersiêre kwalifikasies, swart mense in 1995 vier keer meer waarskynlik sonder werk sou sit as wittes, en vyf keer meer waarskynlik in 2002.

Greenstein (in Fataar, 2010c:229–230) noem dat GEAR daartoe gelei het dat die beginsel van fiskale dissipline vir alle openbare besteding sou geld. Vir opvoeding het dit beteken dat die begroting vanaf 1995 vir drie agtereenvolgende jare verhoog het, hoewel steeds met minder as die inflasiekoers. 'n Verdere gevolg, ook volgens Greenstein (in Fataar, 2010c), was die herprioritisering van interne begrotingsprosesse (in teenstelling met 'n begrotingsverhoging), wat die regering se hoofmeganisme geword het om gelyke onderwys te verseker. Hierdie uitgangspunt het 'n direkte invloed gehad op hoe skole, veral arm skole, in die toekoms met opvoedingstandaarde sou vaar.

Hierdie studie poog egter om dieper as die politieke verduidelikings van akademië soos Fataar, Christie, Fiske en Ladd te delf, en die analitiese soeklig eerder te laat val op die onderliggende faktore wat bepaal hoe studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswonebuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Die makro-onderwyservormingsperspektief wat ek gebied het, is 'n konseptuele agtergrond waarteen ek die hartklop van onderwysfunksionering meer indringend kan bestudeer, veral ten aansien van hoe hoërskoolstudente in 'n werkersklaswonebuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Hierdie makro-onderwyservorming het meegebring dat studente se toekomstige aspirasies ook beïnvloed sou word deur die mate waarin skoolbestuur en -transformasie geïmplementeer sou word – my volgende punt van ondersoek.

2.3 Skoolbestuur en -transformasie

Ondanks die intervensies wat betref opvoedkundige beleid in die post-apartheidsera, weerspieël die opvoedkundige stelsel steeds die nalatenskap van ongelyke ontwikkeling. Studies deur Fataar (2009c) en Soudien en Sayed (2005) beskryf hoe opvoedkundige beleid en praktyke die bestaande ongelykhede in opvoeding vererger het in plaas daarvan om dit te verminder. Skole is veronderstel om jongmense die geleentheid te bied om vaardighede en ondervinding op te doen sodat hulle op hulle beurt 'n positiewe bydrae tot hul gemeenskappe en die wêreld in sy geheel kan lewer. Gedagtig hieraan noem Fiske en Ladd (2004:200) dat Suid-Afrikaanse skole in gebreke bly om in die behoeftes van die meeste swart jeugdiges te voorsien.

Dit het meegebring dat verskeie onderwysbeleidsraamwerke sedert 1994 ingestel is om 'n platform te bied vir die transformasie van die skoolomgewing (Karlsson, 2001a:11). 'n Voorbeeld hiervan is die skoolbestuurfunksies wat vir skoolbeheerliggame (SBL'e) ontwikkel is. Dié magte en funksies word vervat in artikel 21 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (hierna 'die Skolewet') (Republiek van Suid-Afrika, 1996), en word aan SBL'e opgelê om tred te hou met die oorgeërfde heterogeniteit van die skoolstelsel, die enorme sosio-ekonomiese ongelykhede, en die verskillende vermoëns van gemeenskappe.

Ten spyte van 'n basiese stel funksies wat aan alle SBL'e opgelê word – onder andere om 'n grondwet en missieverklaring te ontwikkel en te aanvaar; om onderworpe aan sekere beperkings die skool se toelatingsbeleid te bepaal, en om skoleiendom en -geboue te beheer en te administreer, met inbegrip van verhuring vir geldinsamelingsdoeleindes (Republiek van Suid-Afrika, 1996) – voer Karlsson (2001b) aan dat verandering in die skoolomgewing die ongelykhede tussen skole vererger het. Soudien en Sayed (2005) maak soortgelyke bevindings in hul studie van 14 skole in die Wes-Kaap, Oos-Kaap en KwaZulu-Natal. Hulle bewys hoe die betrokke skole die nuwe beleid tot voordeel van hul SBL'e gebruik het sodat die skole die status quo kon handhaaf.

Ek wil dus argumenteer dat die grondslag vir skoolhervorming en -bestuur, soos dit in die Skolewet (Republiek van Suid-Afrika, 1996) vervat is, die beginsels van toegang, gelykheid en demokratiese bestuur wou verseker (Departement van Onderwys, 1995), maar dat die teendeel plaasgevind het. 'n Onlangse studie deur Msila (2008:68) het bevind dat swart ouers hul kinders eerder uit townshipskole haal, omdat hulle glo dat hierdie skole nie hulle kinders die nodige kan bied om suksesvol te wees nie. Onder die redes wat hiervoor aangevoer word, is dat die bestuur in hierdie skole agteruitgegaan het, dat onderwysers ongevoelig staan teenoor die onderwys, en dat hulle onbevoeg is om hul taak na behore te verrig. Baie van die hoofde het tou opgegooi omdat hulle reken dat onderwysers nie opgewasse is vir die uitdagings van die onderwys nie. Die

klem het al hoe meer daarop begin val dat die staat nie alles vir die skool kan doen nie en dat die gemeenskap ook 'n sinvolle bydrae tot die skool sou moes begin lewer. Skole, gemeenskappe én studente het gevolglik 'n nuwe identiteit begin aanneem. Hierdie nuwe identiteite, ook onder die jeug, bring mee dat jongmense die toekoms uit 'n ander hoek beskou en hul opvattinge van hulleself anders konstrueer. In die volgende afdeling verduidelik ek hoe sodanige identiteitsvorming onder die jeug plaasvind.

2.4 Die jeug en identiteitsvorming

Die konsep 'jeug' is uiters omstrede (Dimitriadis, 2008:13). Die navorser Dimitriadis (2008) stel voor dat die konsep 'jeug' as 'n histories ontwikkelde term beskou moet word wat met die ontwikkeling van gewilde kultuurvorme in die middel-1920's verbind kan word. Soudien (2007) reken dat jongmense in hedendaagse Suid-Afrika moet ontdek wie hulle is in 'n wêreld wat dramaties verskil van, maar ook frusterend dieselfde is as, die wêreld onder apartheid. Teen hierdie agtergrond wil ek die mening uitspreek dat die jeug se identiteitsvorming onlosmaaklik deel is van hul opvoedkundige aspirasies. Ek wil dus argumenteer dat die identiteit wat persone aanneem, verreikende gevolge kan hê vir hoe hulle hul toekomstige aspirasies beskou en beleef, en hoe hulle gaan meewerk om dit te verwesenlik.

Volgens Erikson (1968) kom die jeug voortdurend voor intense emosionele en sosiale aanpasbaarheidsuitdagings te staan. Hierdie intense emosionele en sosiale aanpasbaarheidsuitdagings stel hulle in staat om toekomsplanne te maak waarin hulle hul unieke eienskappe in hul sosiaal aanvaarbare strewes kan openbaar (Erikson, 1968:37). Die verwesenliking van 'n identiteit behels dus 'n proses van oordenking waarin die adolessent hom/haar met sy/haar oorspronklike bevoegdhede, belangstellings en begeertes bemoei (Erikson, 1968). Die adolessent wat nie die vermoë ontwikkel om 'n ware identiteitskarakter aan te neem nie, raak verstrengel in rolverwarring ('n identiteitskrisis), wat tot uiting kom in 'n onvermoë om hom-/haarself in sekere beroepe en verhoudings te handhaaf (Hart, 1992:34). Namate ons verander, is ons persoonlike identiteit ook voortdurend aan die verander deur nuwe elemente in te sluit en oues te verwerp (Dascal, in Leilde, 2008:7). Castells (1997:6) beweer dat ons identiteit gevorm word deur "people's source of meaning and experience". Hierdie proses, volgens Calhoun (1995), duur voort deur ons daaglikse lewens en word voortdurend onderhandel. Ons is gedurig besig om iets te wórd eerder as wat ons reeds iets is; vandaar Calhoun (1995) se verwysing na die proses as "a project always under construction". Moshman (in Soudien, 2007) ondersteun hierdie siening, maar reken dat identiteitskonstruksie nie 'n bepaalde, finale ondervinding is nie, want "we can never know ourselves in some direct, simple and final sense, any more than we can know the reality outside us".

Vandeyar (2008:288) meen ook 'n persoon se identiteit word uit die opvattinge uit sy verlede geskep, maar is altyd 'n proses van transformasie. Wat jy word, is belangriker as wat jy is, en word gevorm in ooreenstemming met hoe jy jou ten opsigte van jou verlede plaas. Hierdie siening sluit aan by Hall (2001:285–286) se mening dat “identity is not only a story, a narrative which we tell ourselves about ourselves, it is stories which change with historical circumstances ... Far from only coming from the still small point of truth inside us, identities actually come from outside, they are the way in which we are recognised ... without others there is no self, there is no self-recognition”. Dit is dus teen bogenoemde agtergrond wat ek wil aanvoer dat hierdie perspektiewe verreikende gevolge het vir hoe die jeug in hedendaagse werkersklaswoonbuurte hul identiteite beskou – 'n aspek wat volgende aandag ontvang.

2.5 Die jeug se identiteit in hedendaagse tye

Erikson (1968:31–37) reken dat die jeug altyd beskou moet word in die lig van die unieke historiese omstandighede waarin hulle hul bevind. Dit bring mee dat die jeug in gemeenskappe bepaalde identiteitskrisisse beleef, en impliseer dus dat die ontwikkeling van 'n identiteit binne 'n gemeenskap insluit dat persone hul identiteit ontwikkel teen die agtergrond van die diskoers van die gemeenskap waarin hulle hul bevind.

Die hedendaagse jeug sukkel om vas te stel wie hulle is in ruimtes waarin hulle 'n magdom moontlikhede het (Soudien, 2007). Hulle reik uit na vriende in hul soeke na selfbegrip, bevestiging of erkenning. Die jeug ontwikkel wat Stevens en Lockhart (in Soudien, 2007) 'n “Coca-Cola-identiteit” noem – 'n identiteit van maklike bevrediging. Die mate waarin die Suid-Afrikaanse jeug via die media, reise en die internet aan globalisering blootgestel word, is merkwaardig. Sodoende kom die jeug in aanraking met wêreldkulture, -godsdiens, -modes en -musiek. Dolby (2001) noem dat Amerikaanse invloede op die jeug nog altyd sterk was, en dat gewilde swart kulture in die townships uit Amerikaanse films, kleredrag en musiek put. Kenmerke wat uit globalisering gespruit het, is kultuurontlening en -aanpassing sowel as individualisme. Dolby (2001) argumenteer dat die jeug deur die instroming van wêreldkulture beïnvloed word. In hulle deelname is hulle egter nie net ontvangers nie, maar ook aktiewe skeppers van hierdie kultuur. In Dolby en Rizvi (2008) se studie by 'n veelrassige skool in Durban onmiddellik ná die vestiging van Suid-Afrika se nuwe demokrasie, toon hulle hoe kultuurontlening en -aanpassing van die rave-kultuur musiekstudente van die skool in staat gestel het om nuwe sosiale verhoudings in die groot skoolgemeenskap te bou te kom (Dolby & Rizvi, 2008:1–13). 'n Persoon se identiteit is dus voortdurend aan die beweeg en verander. Dolby en Rizvi (2008) skryf hierdie nuwe vorm van jeugidentiteit toe aan kulturele smaak, begeertes en wêreldwye verbruikerspraktyke en -tendense. Dolby (2001) noem dat 'n groot getal jongmense hul identiteit in die konteks van beweeglikheid ontwikkel. Hierdie jongmense sien hulself as bemagtig genoeg

om 'n gans ander ruimte te betree. Die jeug wil dus nie net 'n oppervlakkige beleving van verskeie fisiese en kulturele dinge en instellings hê nie (Dolby & Rizvi, 2008:1–13).

Die jeug se daaglikse ondervinding van jeugwording kan dus slegs verstaan word deur ondersoek in te stel na hoe wêreldwye tendense van mobiliteit jeugwording raak. Hierdie tendense dra veral by tot die produksie en reproduksie van klasvorme. Die hedendaagse jeug moet anders as vorige generasies in die wêreld beweeg, want die gebiede waarin hulle leef, het baie getransformeer. Cahill (2000) reken dat die jeug se omgewingstransaksies (oftewel, hoe hulle met hul omgewingsomgaan) opgesluit lê in die manier waarop hulle hul identiteite konstrueer. Dít sluit aan by wat Calhoun (1995:233) aanvoer: “[O]ur various identities are being contested, and because a range of agents seek to reinforce some and undermine others, there is always politics to the construction and experience of identity.” Die diskoers van die gemeenskap en tydsgewrig bied dus die jeug nie net 'n vertolking van die werklikheid nie, maar vorm as't ware hul identiteit en gevolglik ook die manier waarop hulle hul aspirasies beskou.

2.6 Die jeug en hul aspirasies

Jongmense se lewenservarings het oor die laaste twee dekades merkwaardig verander (Furlong & Cartmel, 1997:1). Hul verhoudings met vriende en familie, hul opvoedkundige ervarings, die arbeidsmark, ontspanning en leefstyle het dramatiese veranderinge ondergaan. Hierdie aspekte het meegebring dat “young people today have to negotiate a set of risks which were largely unknown to their parents ...” (Furlong & Cartmel, 1997). Jongmense bevind hulself in 'n riskante gemeenskap, waarin hulle aspirasies en verwagtinge vir die toekoms te midde van nuwe en immer veranderende omstandighede gekonstrueer moet word (Furlong & Cartmel, 1997:1).

Die realiteit vir baie jongmense vandag is dat hul aspirasies nou anders gekonseptualiseer moet word. Vir baie het hul aspirasies 'n weerspieëling geword van hul idees oor hul moontlike self; wat hulle wil word; wat hulle moontlik kán word, en wat hulle nié graag wil word nie (Haas, in Burnell, 2003). Deesdae is die jeug se aspirasies 'n samevloeiing van individueel gekonstrueerde alternatiewe drome, begeertes en hoop vir die toekoms, en word dit te midde van interne sowel as eksterne faktore gekonstrueer (Burnell, 2003). Walberg (1989) reken dat die jeug se aspirasies beïnvloed word deur 'n persoon se begeerte om iets hoogs en groots te bereik. Dit is hierdie begeertes (aspirasies) wat studente laat kies wat hulle in die skool leer, hoe hulle hulle vir die volwasse lewe voorberei, en wat hulle uiteindelik gaan doen. Walberg (1989) noem dat aspirasies studente rigting gee na hul toekomstige akademiese geleenthede, en sodoende 'n invloed het op wat hulle in die skool leer sowel as hulle toekomstige beroepsmoontlikhede. Ek kan dus hieruit aflei dat studente se aspirasies hulle leiding gee ten opsigte van die mate waarin, en die intensiteit waarmee, hulle hul opvoedkundige, beroeps- en lewensdoelwitte sal benader.

Die jeug se aspirasievlakke het 'n belangrike aanwyser geword van hoe hulle sukses in die hoërskool en selfs op tersiêre vlakke van onderrig sal hanteer. Deur kort- en langtermyn doelwitte uit te wys en ambisie te ontwikkel, wat goed gedefinieerde strategieë insluit om stukrag te behou totdat hierdie doelwitte verwesenlik word, weerspieël en vorm die jeug hul aspirasies (Plucker & Quaglia, 1998). Dit is 'n proses waardeur hulle hul lewens beplan en vir hulleself doelwitte in eksterne prestasies sowel as innerlike ontwikkeling stel namate hulle die persoon word wat hul verkies om te wees (Krau, 1997:ix). Hierdie aspirasies verander egter met verloop van tyd én volgens kultuur namate 'n mens daaraan betekenis gee. Krau (1997) noem ook dat aspirasies sin gee aan 'n mens se lewe, en as hoofmeetinstrument vir selfverwesenliking dien (Krau, 1997:7). Volgens Cobb, McIntyre en Pratt (1989:12–16) is die term 'aspirasies' een wat dikwels as sinoniem gebruik word vir doele, ambisies, mikpunte, doelwitte, drome, planne, voornemens, begeertes, verlange, wense, hunkerings of lus. Aspirasies is dit wat individue aanspoor om méér te doen as wat hulle tans doen: Ons weet dalk wat individue ís, maar ons sal nooit werklik weet wat hulle kán wees nie.

Ek ondersteun ook Quaglia en Cobb (in Walberg & Greenberg, 1996:179) se beskouing van aspirasies as 'n student se vermoë om 'n stel doelwitte te bepaal terwyl hy/sy geïnspireer is om dit na te jaag. Dit is deesdae al hoe duideliker dat studente ambisies van groot status en goed betaalde beroepe koester, al word hulle in betreklik arm huisgesinne groot. Sommige van hulle droom van hulle eie inligtingstegnologie-onderneming, 'n groot huis en 'n spogmotor. By hulle het die ambisie ontstaan om eendag suksesvolle prokureurs, dokters, sangers en sokkerspelers te word (Bray *et al.*, 2010:220). Aspirasies bepaal dus die strewe en koers van 'n persoon se lewe. Studente se hoë verwagtinge kan ook 'n bepalende invloed hê op die spesifieke opvoedkundige aspirasies wat hulle koester, wat my by my volgende ondersoekpunt bring.

2.7 Die jeug en hul opvoedkundige aspirasies

Bestaande literatuur toon dat opvoedkundige aspirasies aan die idee van “opvoedkundige bekwaamheid” (Wilson & Portes; Hanson; Horn & Carroll, in Hinson, 2002:6) en “opvoedkundige prestasie” (Jencks, Crouse & Mueser; Astone & McLanahan; Hanson, in Hinson, 2002:6) gekoppel kan word. Daar bestaan egter teenstrydige opvattinge oor die konseptualisering van opvoedkundige aspirasies (Kao & Tienda, 1998:351). Die een weergawe reken dat opvoedkundige aspirasies 'n bepaalde denkwysse weerspieël wat die jeug motiveer om akademiese sukses na te jaag (Caplan, in Kao & Tienda, 1998:352). Hierdie beskouing bring mee dat opvoedkundige aspirasies as 'n kognitiewe proses beskou word. Hierdie idee sluit aan by Yen Shen (2007) se mening dat opvoedkundige aspirasies aan die hand van studente se selfbegrip en die relevansie van skoling in hul lewens gemeet kan word. In 'n gemeenskap waar opvoeding persoonlike en professionele sukses bevorder, reken sy dat opvoedkundige aspirasies aan die

hand van studente se opvattinge en hul begeerte om voordeel te kan trek uit die verbintenis tot verdere skoling bepaal kan word. Hieruit kan ek dus aflei dat opvoedkundige aspirasies die hoeveelheid waarde is wat mense aan formele opvoeding heg, en die mate waarin hulle dit probeer nastreef, soos of hulle 'n hoërskooldiploma, 'n vier jaar lange kollege- of universiteitsgraad, ander naskoolse opleiding, of moontlik 'n PhD- of MD-graad wil hê. Ek reken ook dat studente graag sukses wil behaal in die prestigeryke matriekeksamens, wat hulle toelating tot tersiêre inrigtings sal verseker. Hulle bly in die skool, want dit word as 'n belangrike voorspel tot sukses in hul aspirasies van naskoolse onderrig en opleiding beskou. Deur middel van hul opvoedkundige aspirasies wil studente sosiale en ekonomiese ongelykhede regstel. Studente glo dat hul opvoedkundige aspirasies hulle die geleentheid sal bied om weg van hul plaaslike gemeenskappe na die hoërskool te beweeg (Cobb *et al.*, 1989:12–16).

Nóg 'n opvatting oor opvoedkundige aspirasies is die noodsaaklike rasonale beoordeling van die koste en voordele verbonde aan 'n persoon se toekomstige aksies (Jencks, in Kao & Tienda, 1998:352). Hierdie siening veronderstel dat die uitwerking van toekomstige gedrag op aspirasies sal verdwyn indien die koste en voordele van opvoedkundige prestasies direk gemeet kan word. Alexander en Cook (1979) voer die konsep verder deur te noem dat opvoedkundige aspirasies ook as die individu se bepaling van die koste en voordele van verdere skoling beskou kan word. Hulle glo dat opvoedkundige aspirasies nie net 'n bepaalde motivering of strewe is om iets te bereik nie, maar eerder die wesenlike haalbaarheid om in die skool te bly (Alexander & Cook, in Kao & Tienda, 1998:352). Dit noop my dus om saam te stem dat studente se opvoedkundige aspirasies uit méér bestaan as die aantal jaar wat hulle in die skool probeer bly, maar ook hul houdings teenoor die skolingsproses weerspieël (Duran & Weffer, 1992; Hanson & Ginsburg, 1988). Dít kom weer tot uiting in hul opvoedkundige prestasies (Sewell & Hauser, 1980).

Studente se opvoedkundige aspirasies het 'n belangrike invloed op hul volgehoue verwesenliking van opvoedkundige doelwitte (Jencks, Crouse & Mueser, 1983; Qian & Blair, 1999; Sewell & Hauser, 1980). Hul opvoedkundige aspirasies, ongeag of hulle na groter hoogtes streef of nie, hou verband met hul benadering tot hul opvoeding. Studente wat hoër vlakke van opvoeding nastreef, toon groter belangstelling in die verwesenliking van hierdie doelwitte (Sewell & Shah, 1968). Alloway, Gilbert, Gilbert en Muspratt (2004:12) noem dat opvoedkundige aspirasies oor die algemeen omskryf word as die hoeveelheid en tipe opvoeding wat 'n persoon as die ideaal vir homself wil probeer bekom. Die realiteit vir baie jongmense is dat hul opvoedkundige aspirasies nou anders gekonseptualiseer word. Dit is gewis so dat jongmense in Suid-Afrika hoofsaaklik daarna streef om hul opvoeding te voltooi, beroepslui te word, te trou, en kinders te kry. Hulle het 'n sterk belangstelling daarin om suksesvol en vooruitstrewend te wees, en om in 'n mooi huis te woon (Van der Reis, 1997:65).

In die lig van voormelde wil ek dus aanvoer dat opvoedkundige aspirasies gedeeltelik bestaan uit persone se gedagtes oor hoe ver hulle in hul skolingsproses kan vorder. Voorts bestaan dit uit studente se begeerte om na 'n instelling van hoër onderwys te gaan ten einde hul sosiale status te verbeter. Boonop dui dit op studente se begeerte na opwaartse sosiale en ekonomiese mobiliteit. Daarbenewens is ek dit volkome eens met Quaglia en Cobb (in Walberg & Greenberg, 1996:179), wat na opvoedkundige aspirasies verwys as 'n student se vermoë om 'n verskeidenheid doelwitte vir die toekoms te bepaal terwyl hulle geïnspireerd is om dit na te jaag. In die volgende afdeling sal ek studente se opvoedkundige aspirasies in skoolverband bespreek met verwysing na wat hulle hoop, begeer en verwag, sowel as wat hierdie studente motiveer om 'n beter opvoeding vir hulself te bewerkstellig.

2.8 Opvoedkundige aspirasies in skoolverband

Fataar (2008:10) beweer dat werkersklasskole as 'n sosiaal reproduktiewe meganisme beskou kan word wat die jeug in hulle onmiddellike ruimte (woonbuurt) vasvang. Hy beklemtoon verder dat hierdie skole 'n nadelige rol in die reproduksieproses speel deur te noem dat werkersklasskole hoogs onstabiele en wisselvallige omgewings is. Aan die ander kant noem Christie (2008) dat skole nie oor dieselfde fasiliteite, opvoedkundige bronne en finansiële welstand beskik, en nie dieselfde leerervarings aan hulle toevoergemeenskappe bied nie. Sy wys op die feit dat die skole waarheen studente gaan 'n invloed kan hê op studente se leerervarings (2008:179). Dit is belangrik om hierdie oorwegings in die funksionering van werkersklasskole in aanmerking te neem ten einde te verstaan hoe studente hul opvoedkundige aspirasies plaas, waardeur en ervaar, wat op sy beurt uiteindelik tot die vorming en verwesenliking daarvan sal lei.

Die jeug is in 'n sekere mate slagoffers van hul omstandighede, binne sowel as buite die klaskamer, maar tog is hulle nie passiewe slagoffers nie. Hulle maak ook keuses oor na watter skool hulle gaan, hoeveel energie hulle aan hul skoolwerk bestee, en of hulle skool sal bywoon of nie. Hierdie besluite word gevorm deur wydverspreide (dog nie universele nie) verwagtinge, maar studente erken tog dat formele skoling die pad na sukses is (Bray *et al.*, 2010:203). Hul skoling is in twee opsigte 'n sosiale proses. Eerstens beïnvloed die omstandighede, verhoudings en houdings tuis én in die woonbuurt die jeug se daaglikse ervarings van die skool en hul opvoedkundige besluitneming. Tweedens vind sosiale wisselwerking daaglik by die skool plaas, veral tussen skoolportuur, en is dit van kernbelang vir die jeug se identiteitsontwikkeling en hul besluitneming omtrent formele opvoeding. Dit is dus te midde van hierdie sosiale wisselwerking wat hulle hul opvoedkundige aspirasies vorm (Bray *et al.*, 2010:203).

Teen dié agtergrond noem Christie (2001:3) egter dat die meeste skole in arm gemeenskappe met probleme sukkel wat uit die omgewing spruit. Sy reken verder dat opvoeding ten nouste

verweef is met 'n verskeidenheid sosiale kontekste. Soortgelyke aannames is te vinde in 'n studie deur Fataar (2007a), wat noem dat skole sukkel om funksionele leeromgewings te skep, en dat dít moontlik te wyte kan wees aan die gebrek aan kulturele kapitaal sowel as moeilike huishoudelike omstandighede. Baie skole is wanfunksioneel weens “the social pressures of the township, becoming part of its sociality, while on the other hand, they actively serve to ameliorate the worst consequences of poverty and hardship” (Fataar, 2007a:18). Dié skole word dus gekenmerk deur eendimensionele identiteite wat veranker is in die maatskaplikewelsynsprobleme van die omliggende gemeenskap, en die studente se lewensomstandighede in die township (2007a:21). Die komplekse en wêreldse invloede van die omgewing het dus 'n besliste impak op die skool se bepaalde kultuur.

Wilson en Wyn (1989:6) is ook van mening dat skole intens betrokke is by die proses van kultuurvorming, en sodoende word hulle arenas waarin die druk en konflik eie aan die kulturele dimensies van sosiale verdeeldheid van kernbelang is. Ongelykhede in opvoedkundige uitkomst is steeds aan die orde van die dag, en vir baie studente faal die stelsel om hul volle potensiaal te verwesenlik. Baie studente slaag ook nie daarin om die nodige vaardighede en kwalifikasies te bekom nie, ongeag hulle beste pogings sowel as die opofferings van hul families om hulle in die skool te hou. Dít het verreikende gevolge vir die lewe van die individu sowel as vir die gemeenskap in sy geheel. Onderopgevoede kinders betree dus 'n arbeidsmark met beperkte geleenthede vir minder vaardige werkers, en kom voor lang tye van werkloosheid te staan. Hul vermoë om die informele sektor produktief te betree word ook belemmer. Hulle is geneig om arm te bly. Ondergeskikte opvoeding is een van die faktore wat arm mense in 'n ondergeskikte klas vasvang, net soos toegang tot bevoorregte opvoeding ander studente weer toelaat om in die vooruitstrewende middelklas te bly of dit te betree (Seekings & Nattrass, in Bray *et al.*, 2010:172). Waar voormelde navorsers op die kompleksiteit van die omgewingsdinamiek in en om skole en hul impak op onderwys gekonsentreer het, sal my navorsing weer klem lê op die invloed wat studente se omgewingsdinamika op die vorming van hul opvoedkundige aspirasies in hul besondere lewenskonteks het.

2.9 Opvoedkundige aspirasies in die werkersklas- (township-)konteks/-ruimte

Sewell en Hauser (1975:7) reken dat die woonbuurt waarin 'n persoon bly 'n belangrike invloed het op daardie persoon se opvoedkundige aspirasies, tesame met die impak van sy/haar familie en eie vermoëns en ambisies. Yair, Khattab en Benavot (2004:202–219) argumenteer dat sosio-ekonomiese faktore dikwels uitgewys word as 'n beduidende invloed op jongmense se toekomstige aspirasies. Die wisselwerking van armoede en ekonomiese probleme met ander sosiale faktore het 'n kenmerkende invloed op jongmense se drome en planne, en maak dít onmoontlik vir sommige jongmense om groot ambisies te koester. Teen hierdie agtergrond wil ek

in hierdie afdeling konsentreer op hoe studente se opvoedkundige aspirasies deur hul woonbuurt se maatskaplike omstandighede beïnvloed word, en hoe hulle die buurt beleef en ervaar. Ek wil aanvoer dat studente se beleving van hul woonbuurt 'n daadwerklike bydrae tot hul opvoedkundige aspirasies lewer.

Vir die meeste jong Suid-Afrikaners is dit 'n lewenslange las om groot te word in 'n omgewing waar die nodige kulturele kapitaal ontbreek. Hul wêreld word bepaal deur die fisiese grense van die omgewing waaruit hulle kom; die mense en die plekke waar hulle woon. Werkersklasjeug kom voortdurend voor moeilike besluite, probleme en uitdagings te staan. Hul gemeenskappe (wat hul uitgebreide familie en sosiale netwerke insluit) praat inheemse tale wat van min waarde is in die arbeidswêreld en in die skool. Die kennis (uit kulturele kapitaal) wat hul in die gemeenskappe opdoen, bied hulle ook te min om doeltreffend te kan leer en maklik werk te kry (Pinnock; Steinberg, in Soudien, 2007:25).

In hierdie gemeenskappe worstel die jeug met groepsdruk, wat hulle noop om betrokke te raak by aktiwiteite bo hul vuurmaakplek (Pinnock, in Soudien, 2007:25). Baie begin met dwelms eksperimenteer, raak betrokke by bendes, en dwaal doelloos rond tussen die skool, huis en ontspanningsplekke, met min begrip van wat om hulle aangaan (Pinnock; Steinberg, in Soudien, 2007:25). Anders as in die verlede, toe hulle apartheid beveg het, moet die jeug nou, volgens Phillipa Garson (in Soudien 2007:12), "a normal life" lei. Vir sommige het geleenthede dramaties verbeter, maar vir die meeste bly die lewe moeilik. Terwyl die swart middelklas beduidend gegroei het, bly die grootste deel van die swart bevolking in uiterste armoede, met werkloosheid voortdurend aan die styg. Die swart jeug weerspieël steeds die skade van die verlede (Bhorat, in Soudien, 2007:12).

Die lewe in 'n werkersklaswoonbuurt is kenmerkend onbestendig en desperaat (Fataar, 2009b:319). In die buurt bedink die inwoners daagliks oorlewingstaktieke deur verskillende tipes sosiale praktyke te ontwikkel. Hulle beleef en ondervind dinge wat die gebruik van alle beskikbare kapitaal – menslike sowel as simboliese bronne – verg. Die omstandighede in die woonbuurt, en die aard van die mense se bestaan, dra by tot die families se houdings teenoor die woonbuurt. 'n Groot persentasie van die inwoners word gedwing om binne sowel as buite die woonbuurt rond te beweeg in die soeke na leefruimte. Dit word verder gekenmerk deur klein, beknopte huisies, 'n hoë werkloosheidsyfer, en agterplaasverhuring as 'n belangrike inkomstebron. 'n Verdere kenmerk van hierdie leefkonteks is hoë misdaadvlakke, wat dit 'n onveilige omgewing maak om in te woon (Fataar, 2007b:20).

Soudien (2007) maak 'n soortgelyke aanname, naamlik dat die pogings om jou bestaan in hierdie konteks te verseker, van 'n individu se wisselwerking met 'n verskeidenheid voorlopige en

kortstondige instellings afhang. Volgens hom moet die mense in townships alternatiewe maniere kry om geld te maak en leefkwartiere en basiese huisvesting te bekom; moet hulle by 'n verskeidenheid informele ekonomiese aktiwiteite betrokke raak, en onortodokse maniere gebruik om openbare gesondheids-, welsyns- en opvoedkundige dienste te bekom. In 'n soortgelyke studie in die arm gemeenskappe van Iran se groot stede het Bayat (in Fataar, 2007a) waargeneem wat hy "ordinary practices of everyday life" noem, wat insluit 'n aantal onwettige aktiwiteite met die oog op die herverspreiding van sosiale goed (deur die onwettige verkryging van grond, huisvesting en dienste), sowel as verskeie ander aktiwiteite, soos straathandel en parkeerplekaanwysing, wat die minimum lewenstandaard sal verseker.

Volgens Campbell (1994:23) en Jensen (2008:49) is van die uitdagings waarmee townshipbewoners te kampe het armoede en werkloosheid, en word die jeug se betrokkenheid by misdaad dikwels as 'n aanloklike opsie vir werklose mense met hopelose toekomsvooruitsigte beskou. Campbell (1994) noem egter dat die misdaadbedrywighede van die jeug hulle van die geleentheid ontnem om hulle persoonlike ambisies te verwesenlik en 'n blink toekoms te skep. Hierdie blink toekoms, naamlik om eendag 'n gerekende beroep soos dokter of advokaat te kan beoefen, ontwyk dus baie jeugdiges. Campbell maak egter ook 'n ander belangrike stelling, naamlik dat sukkelende township-ouers hul hoop daarop vestig dat hul kinders 'n goeie opvoeding sal ontvang (1994:49) en ook gereeld advies en bemoediging aan die jeug gee in die formulering van hul toekomsplanne (1994:33). In die township vestig hulle sosiale netwerke in belang van sekere lewensvereistes, en is dit dikwels vir hulle 'n uitdaging om ook geleenthede buite die township te vind. Weens die gebrek aan ontspanningsgeriewe in die township, en die afstand vanaf die middestad, wat op sy beurt weer hoë vervoerkoste impliseer, is daar beperkte geleenthede om nuwe plekke te sien en mense van ander gebiede te ontmoet (Campbell, 1994:26).

Soos Fataar en Soudien, opper Jensen (2008:49) die karakertrekke van die township, maar meld ook dat die opvoedingspeil hier tipies baie laag is. Die afwesigheid van mans, synde vroeg oorlede weens faktore buite hul beheer of moontlik in die tronk, dra ook by tot die lae opvoedkundige aspirasies wat in die township heers. Vroue hier kry moeilik werk, maar die afwesigheid van mans bied vroue die geleentheid om 'n inkomste te verdien om te oorleef, op welke inkomste studente dikwels hul opvoedkundige aspirasies bou. Die omstandighede in die township dra dan ook verder by tot hoe die studente hul skolingsproses sal ervaar.

2.10 Studente se beskouing van hul skolingsproses

Om in 'n arm woonbuurt groot te word stel studente aan 'n wye verskeidenheid invloede buite die huis bloot wat dikwels hul vooruitsigte op opvoedkundige sukses ondermyn (Bray *et al.*, 2010:203). Daar is 'n magdom vergelykende literatuur oor die invloed van die huis en woonbuurt op die jeug se opvoedkundige prosesse, veral wat betref hulle vorming van opvoedkundige aspirasies en beskouinge.

Furlong en Cartmel (1997:6–7) stel voor dat studente se beskouing van hul skolingsproses as 'n treinreis beskou behoort te word. Op hierdie reis word die bestemming vooraf bepaal en kan die passasiers nie besluite neem nie. Die trein kan nie ontspoor nie. Vandag is die teendeel egter waar wat jong studente betref. Hulle reis kan eerder vergelyk word met 'n motorrit waar die bestuurders hul eie rit kan navigeer en onderhandel deur self die paaie te kies waarop hulle beweeg. Hulle bepaal ook die spoed waarteen hulle ry, maar moet terselfdertyd bewus wees van hul individuele vaardighede en besluite wat noodsaaklik is om hul bestemming te bereik. Die motor (dus die skool) waarmee hulle die rit aanpak, sal natuurlik ook 'n impak op die uitkoms van die rit hê. Studente streef na hoër vlakke van akademiese opvoeding, en dít hou verband met hoe hulle die proses benader. Indien hulle positiewe gevoelens jeens hulle skool het, sal dit uiteraard tot hoër opvoedkundige aspirasies bydra, wat op sy beurt tot groter akademiese bevoegdheid sal lei wat nodig is vir sukses.

Fataar (2007b:17) reken dat studente se skoolkeuse die resultaat is van deeglik uitgewerkte bepalings deur die ouers en kinders oor die opvoedkundige waarde van die skool, soos of die skool die student van die nodige opvoedkundige kapitaal sal voorsien vir sukses in sy/haar latere lewe. Na my mening sal dít dan 'n deurslaggewende faktor word vir hoe studente hul opvattinge oor hul skolingsproses benader. Campbell (1995:156) sluit hierby aan deur te noem dat opvoeding as die sleutel tot 'n blink toekoms beskou kan word, aangesien dit tot 'n verbetering in 'n mens se lewensgehalte lei en geleenthede bied om jou selfbeeld te verbeter. In die werkersklaswoonbuurt vind baie studente dit moeilik om te aanvaar dat die huidige skoolomgewing hulle op sukses in die toekoms sal voorberei, en dít lei op sy beurt dikwels tot lae vlakke van aspirasies en swak opvoedkundige keuses. Breen (1991) reken dat studente 'n lae beskouing van hul eie akademiese bevoegdheid, werksaamhede en spesifieke doelwitte het. Hulle is geneig om lae toekoms-aspirasies te hê, en sal net uitsien na wat vir hulle bekend is.

Cahill (2000) se idee van 'straatgeletterdheid' ("street literacy") kan ook gebruik word om te verduidelik hoe die jeug hul opvattinge van hul skolingsproses vorm. Cahill (2000) verwys na hoe jongmense eksperimentele kennis bekom en toepas ten einde hul selfkonstruksie en sosiale praktyke toe te lig. Hulle pas hierdie "literacy in use" toe in hul onderhandelings en bemeestering

van hul omgewings. Die leer en beoefening van die nodige sosiale vaardighede om sleutelaspekte van hul daaglikse lewe, soos oorlewing in die woonbuurt, te bemeester, maak die grondslag uit van hul hantering van daaglikse praktyke. Hieroor sê Cahill: “Street literacy describes on the one hand the cognitive processes of internalising public space negotiations and at the same time serve to dimensionalise development by locating it within the environmental context” (2000:254). Jongmense bring hierdie kenmerke van hul omgewing saam met hulle skool toe, en dit speel ’n daadwerklike rol in hulle alledaagse navigasie in die skool (Fataar, 2008:12). Hul beskouinge word dus gevorm deur die sosiale woelinge van die omgewing (Fataar, 2007b).

Baie jong studente se beskouing is ook beroepsgeoriënteerd. Hulle prioritiseer opvoeding as ’n hoofdeel van hul oorgang na die volwasse wêreld. Om ’n werk te kry is die kern van baie jongmense se omskrywing van volwassenheid, en dus word werk die bepalende faktor vir hul opvatting oor die skool. Hierdie besondere konteks moet ook in verband gebring word met die konteks waarin die jongmense leef. In die vorige afdelings het ek ’n teoretiese raamwerk gebied oor jeugwording in soverre dit studente se opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Hierdie raamwerk kan as verduideliking dien van hoe die jeug waarskynlik hul beskouinge met betrekking tot die vorming van hul opvoedkundige aspirasies sal ontwikkel. Die kern van my argument het gedraai om gemeenskapsfaktore en hul invloed op die jeug se toekomstige opvoedkundige aspirasies. Hierdie faktore is ook bepalend vir hoe die jeug hul identiteite vorm in die strewe na sodanige opvoedkundige aspirasies. Die manier waarop die jeug hul toekomstige opvoedkundige aspirasies uitleef, kan hoofsaaklik toegeskryf word aan hul selfbeskouing. Daar is ook gedurig eksterne faktore wat hierdie beskouinge beïnvloed, en wat gevolglik ’n direkte impak het op hoe jongmense hul aspirasies sal vorm en vestig. Ek sal in die volgende afdelings poog om ’n konseptuele lens te bied waardeur die studie die vorming en vestiging van opvoedkundige aspirasies in ’n agtergeblewe woonbuurt sal ontleed.

2.11 Konseptuele raamwerk

2.11.1 Inleiding

Bourdieu se ‘reproduksieteorie’ verduidelik die konsepte ‘habitus’, ‘veld’ en ‘kulturele kapitaal’. Volgens Bourdieu word mense se vermoë om met die akademiese diskoers om te gaan gevorm deur die omgewing waarin hulle grootword, hulle omstandighede, kulturele en materiële kapitaal, hul houdings, en die wyse waarop hulle hul wêreld vertolk (Bourdieu & Passeron, 1977). Ek gaan die relevansie van Bourdieu se teorieë vir hierdie studie gebruik om die aandag te vestig op die komplekse verwantskap tussen die sosio-kulturele agtergronde en leefervarings wat studente en hul families se ingesteldheid teenoor hul skolingsproses sowel as hul vermoë om na hoër onderwys te streef verklaar. Bourdieu reken juis dat skole hulle dikwels misreken met die gaping

tussen die habitus van studente uit minderbevoorregte agtergronde en die uitsluitlike habitus van die kurrikulum en skoolpraktyke (Lingard & Christie, 2003:324).

Daar sal bepaald klem gelê word op die sosiale konteks in en om die skool, want dit het 'n bepalende invloed op jeugwording met betrekking tot studente se opvoedkundige aspirasies. Dit verskaf ook die raamwerk wat verklaar waarom individue op bepaalde wyses optree, en hoe hul individuele aksies ervaar en vertolk kan word (Davidoff & Lazarus, 1997:42). Die manier waarop studente aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee, is dikwels die uitvloeisel van hul sosiale verhoudinge in die interne struktuur van die skool in verhouding tot die omgewing buite die skool.

Om die studie verder te verdiep sal ek ook sterk klem lê op Yosso (2005) se konsepte wat betref die gemeenskap se kulturele rykdom, want dit sal my in staat stel om te verstaan oor watter 'rykdom' gemeenskappe van kleur beskik wat 'n bepalende bydrae tot die vorming van hul opvoedkundige aspirasies in 'n agtergeblewe konteks kan lewer. Hierdie afdeling sal my ook die analitiese lens bied vir hoe studente die diskoerse oor hul opvoedkundige aspirasies vertolk en beskou. Daar moet in gedagte gehou word dat die jeug in 'n oorgangstydperk is waarin hulle kulturele identiteitskonflik ervaar, wat kan meebring dat hulle verskillende betekenis heg aan hoe hulle die werkersklaswoonbuurt beskou en hoe die woonbuurt hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed en vorm.

2.11.2 Habitus

Lingard en Christie (2003:324) benader Bourdieu se konsep van 'habitus' as die manier waarop sosiale agente (mense, organisasies, ensovoorts) in stryd met hul sosiale omstandighede funksioneer. Vir Bourdieu (1990) is die habitus 'n vorm van ontleding van sosiale omstandighede wat denke beperk en aksies reguleer. Bourdieu reken dat mense nie uit vrye wil handel nie, maar dat vryheid bekom kan word omdat die habitus deur bewuste en sosio-analise beheer kan word (1990:116).

Die habitus is die wêreld in óns, en óns in die wêreld, of meer bepaald 'n besondere deel van die wêreld in ons. Bourdieu (1986) stel dit duidelik: "Social reality exists, so to speak, twice, in things and in minds, in fields and in habitus, outside and inside of agents." Bourdieu (1986) reken dat, alhoewel die habitus 'n produk van sosiale kondisionering is, dit nóg staties nóg minder bepalend is. Uit hierdie hoek kan ek dus argumenteer dat studente se opvoedkundige aspirasies 'n produk is van die sosiale kondisionering wat in die werkersklaswoonbuurt plaasvind. Dit kom verskillend na vore op verskillende tye en verskillende plekke. Die habitus word strategies hanteer in die veld ("field") (wat later aan bod kom) – eerder as wat dit bepaal word deur die veld of deur universele praktyke oor velde heen – deur middel van die versameling ingesteldhede waaruit die habitus

bestaan, deur sodanige ingesteldhede op verskillende tye in verskillende velde aan te wend. Dit kan verskeie gedaantes aanneem na gelang van veranderinge in sosiale bane wat individue en ontwikkelings raak, sowel as veranderinge in verskeie velde. Só is dit ook met studente in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies (Bourdieu, 1986).

Om in 'n werkersklasfamilie groot te word laat die individu sekere ingesteldhede van klasgebaseerde habitus ontwikkel, of laat die individu bepaalde maniere aanleer om die wêreld te vertolk, wat op sy beurt die individu se opvoedkundige aspirasies vorm. Dít blyk byvoorbeeld duidelik uit sodanige individue se taal, houding, gebrek aan selfgeding, en ongemak in sekere 'hoëstatus'- kulturele kringe (soos opera en skone kunste). Daar is boonop 'n verskil in hoe seuns en dogters in werkersklasfamilies grootword. Hierdie aspekte laat individue geslagsgeoriënteerde sosiale ordes internaliseer om ongelyke behandeling as 'normaal' of 'natuurlik' te beleef. In albei gevalle (klas én geslag) word persone toegerus om hul eindbestemming te voorsien, hoofsaaklik deur die differensiasie in die bestaande sosiale orde te aanvaar. Soos Bourdieu (2000:14) dit stel: "[T]heir dispositions are attuned to the structure of domination of which they are a product." Hierdie verduideliking kan ook van toepassing wees op studente se vorming van opvoedkundige aspirasies.

Daar kan dus aangevoer word dat 'n persoon se habitus verwys na die spesifieke manier waarop hy/sy op bepaalde praktyke van die stelsel, sowel as op die handeling van diegene wat die stelsel wil in stand hou, reageer. Tog het 'n individu 'n mate van deelnemende agentskap ("agency") in besluitnemingsprosesse, wat so 'n persoon tot voordeel kan strek. Studente bepaal self hoe hulle aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Hulle het self 'n geweldige impak op hul eie vermoë om op opvoedkundige vlak suksesvol te wees, want die instansie verwag 'n wye verskeidenheid bevoegdhede wat nie noodwendig kenmerkend is van akademies suksesvolle studente uit werkersklasagtergronde nie.

2.11.3 Veld

Bourdieu (1998) beskou velde as betreklik outonome sosiale mikrokosmosse, met hul eie besondere strukture en dinamika, wat volgens hul eie innerlike logika funksioneer. Ons werk in verskillende velde, soos die ekonomiese veld, politieke veld, kulturele veld (wat insluit die artistieke veld, literêre veld, wetenskaplike veld, ensovoorts), die opvoedkundige veld, en ook die skool. Volgens Bourdieu het elke veld sy eie strukture, belange en voorkeure. Hy noem dat velde hul eie spelreëls het ("rules of the game") – eie agente wat verskillend saamgestel is, met hul eie magstryde. Die habitus tree in verhouding tot 'n bepaalde veld in werking. Velde bestaan uit sosiaal 'gemerkte' belange, agente en magsverhoudinge, en 'n individu se habitus kan in 'n mindere of meerdere mate by die besondere vereistes van die spesifieke veld aangepas word.

Bourdieu reken: “[W]hat happens in any one of these fields cannot be understood by looking only at external factors” (Bourdieu 1998:39). Hy is verder van mening dat die gemeenskap uit ’n aantal velde bestaan wat mekaar kruis.

Vir Bourdieu is velde sosiaal gekonstrueerde areas van aktiwiteite wat bepaal word deur ’n stel sosiale verhoudinge, wat op hulle beurt georganiseer word volgens die algemene begrip van wat in die veld gebeur. Hy stel dit soos volg: “[E]ach field consists of spaces of objective relations that are the site of a logic and a necessity.” (Bourdieu & Wacquant, 1992:97). Volgens Bourdieu word ’n persoon se plek in die veld bepaal deur sy verhouding met die waardestelsel wat daarin geld. Die waardestelsel bied die grondslag vir die habitus wat in die veld gebruik word, deurdat individue en groepe wat rolle in die veld vervul, die karakter en kontoere van die waardestelsel van daardie veld vorm en bepaal. In elke veld funksioneer een of ander vorm van kapitaal, en dus sluit elke veld die fundamentele kuns in waarvolgens individue te eniger tyd hulself én ander volgens hul relatiewe plek in die veld of die veld se spesifieke kapitaal kan beoordeel. ’n Veld is nie net ’n omskrywing van ’n sekere ruimte nie, maar ook ’n plek waar agente (die mense en strukture) om mag meeding, en waar hierdie agente mekaar ontmoet. In die veld vind die wisselwerking tussen studente en hul gemeenskapsomstandighede plaas ten einde hul opvoedkundige aspirasies te vorm (Bourdieu & Wacquant, 1992:97).

2.11.4 Sosiale kapitaal en ekonomiese kapitaal

Sosiale kapitaal is daardie vorm van kapitaal wat aan sosiale netwerke en verhoudings gekoppel word. Die hoeveelheid sosiale kapitaal waaroor ’n persoon beskik, kan gemeet word aan die hand van die gemiddelde grootte van die netwerk waarin hy/sy beweeg, en die mate van ekonomiese, kulturele en sosiale kapitaal wat hy/sy besit (Bourdieu, 1986). Coleman (1994) reken dat sosiale kapitaal deur die funksie daarvan omskryf word. Dit is nie ’n enkele entiteit nie, maar ’n verskeidenheid entiteite met twee gemeenskaplike eienskappe, naamlik dat alle vorme van sosiale kapitaal oor ’n sekere aspek van sosiale struktuur beskik, en sekere handeling deur individue in hierdie strukture fasiliteer (1994:302). Putnam (2000) stel dit soos volg: “Waar fisiese kapitaal na fisiese aspekte verwys, en menslike kapitaal na die eienskappe van individue, verwys sosiale kapitaal na die verhoudings tussen individue, sowel as die sosiale netwerke en norme van wisselwerking en betroubaarheid wat daaruit spruit” (2000:19).

Vir hierdie studie is sosiale kapitaal belangrik as netwerke van mense en gemeenskapsbronne. Wanneer ’n mens sy weg deur gemeenskapsinstellings baan, kan portuur en ander sosiale agente sowel instrumentele as emosionele ondersteuning bied (Gilbert, 1982; Stanton-Salazar, 2001). Sosiale kontakte en gemeenskapsbronne kan ’n student byvoorbeeld help om ’n kollegevakleerlingskap uit te wys en te bekom. Hierdie netwerke kan ’n student help voorberei om

om 'n vakleerlingskap aansoek te doen, terwyl dit boonop die student herinner dat hy/sy nie alleen is in die strewe na hoër onderwys nie. Daar word algemeen aanvaar dat werkersklasgemeenskappe sosiale kapitaal kortkom, en dat hulle minder sosiale kapitaal as stedelike gemeenskappe het.

Kilpatrick, Field en Falk (2001:4) reken: “[S]ocial capital is a highly appropriate analytical tool for analysing a community’s social assets.” Dié konsep is nuttig in navorsing oor opvoedkundige aspirasies, veral aangesien die sosiale kapitaal van townshipgemeenskappe, -skole en -families dikwels op verskillende maniere vertolk word. Kilpatrick en Abbott-Chapman (2002:47) gebruik die term ‘sosiale kapitaal’ om te verwys na “a set of social resources of individuals and communities that, when combined with other forms of capital, facilitates achieving social, educational, economic and employment goals”.

2.11.5 Kulturele kapitaal

Hierdie studie steun ook sterk op Bourdieu se werk wat kulturele kapitaal betref. Dit gaan hier oor die betekenisse wat studente aan hul werkersklaswoonbuurt heg in soverre dit hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Die proses waardeur studente kulturele kapitaal opbou, verander stelselmatig in institusionele sukses na gelang van hul omgang met stelsels soos wat hulle dit verstaan. 'n Persoon se houding teenoor die bestaande kultuur bepaal die objektiewe uitkoms van sy opvoedkundige aspirasies. Kultuur skep sosiale strukture, maar 'n persoon se klasher-koms skep die soort fundamentele oriëntasie en kulturele habitus wat sy/haar verwysingsraamwerk van kulturele kapitaal daarstel, wat op sy beurt sy/haar sukses in institusionele sfere bepaal. Hieroor sê Bourdieu: “It is meanings that live in the world because they derive from the material experience of the world” (Bourdieu & Passeron, 1977).

Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977) verwys na kulturele kapitaal as die verpersoonliking van 'n ingesteldheid teenoor verskillende goedere en praktyke. Hy lê veral klem daarop dat kulturele kapitaal die opbou van kulturele kennis, vaardighede en vermoë is waarvoor bevoorregte groepe in die gemeenskap beskik. Volgens Bourdieu (1977) sluit kulturele kapitaal aspekte in soos opvoeding en taal, sowel as ander, niemateriële dinge soos sosiale netwerke en verhoudings. Kulturele kapitaal kan op twee maniere verkry word, naamlik van 'n persoon se familie of deur formele skolingsprosesse. Yosso (2005) verwys daarna as 'n gemeenskap se kulturele rykdom; “an array of knowledge, skills, abilities and contacts possessed and utilised by communities of colour to survive and resist macro and microforms of oppression” (2005:77). Dit sal veral belangrik wees om ondersoek in te stel na hoe die studente hierdie soort kapitaal verkry ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Bourdieu reken dat kapitaal opgebou kan word deur “the games of society” (Bourdieu, 1986:46). Volgens Bourdieu is dit die verspreiding van kapitaal wat optrede in die sosiale wêreld beperk. Omdat jy egter in die “game” is, is daar altyd ’n element van verandering, en die moontlikheid van ’n wonderwerk. (Bourdieu, 1986:46). Yosso (2005) voer dié konsep verder deur te noem dat studente oor ‘navigasiekapitaal’ (“navigational capital”) beskik wat hul vermoë weerspieël om hul weg deur sosiale instellings te baan. Tog verwys navigasiekapitaal histories na die vermoë om jou weg te baan deur instellings wat nie noodwendig met “communities of colour” in gedagte geskep is nie (Yosso, 2005). Strategieë om jou weg deur rassevervande universiteite te baan word byvoorbeeld geskoei op die konsep van akademiese onkreukbaarheid, of studente se vermoë om hoë prestasievlakke te handhaaf. Die teenwoordigheid van stresvolle gebeurtenisse en omstandighede plaas studente egter in gevaar van swak prestasie op skool, en hulle word uiteindelik ‘uitsakkers’ (“drop-outs”). (Alva; Allen & Solórzano; Solórzano *et al.*; Auerbach, in Yosso, 2005). Hoe die studente die werkersklaskonteks met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies beleef, sluit volgens my dus aan by wat Bourdieu (1986) die “games of society” noem.

Kulturele kapitaal is veral belangrik in die verduideliking van die verwantskap tussen skolastiese prestasie en die verskillende sosiale klasse. In Bourdieu se reproduksiestudie is bevind die kenmerkendste invloed op jou skoolprestasie is die plaaslike opvoeding wat jy buite die skoolomgewing ontvang (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1990:71). Die sosiale groep waarin jy jou bevind, en die hoeveelheid kulturele kapitaal wat jy in die groep opbou, bepaal dus hoe jy op skool sal presteer sowel as watter plek jy in sosiale strukture sal inneem.

Bourdieu gebruik dus die konsepte van ‘kapitaal’, ‘habitus’ en ‘veld’ om te teoretiseer oor die maniere waarop opvoedkundige stelsels ongelykhede van generasie tot generasie probeer reproduseer (Bourdieu & Passeron, 1977). Sy argument is dat skole hulle misreken met die onversoenbaarheid van die habitus van studente uit minderbevoorregte agtergronde en die habitus van die skool, met inbegrip van die kurrikulum en pedagogiek. Sodanige skole beskou ongelykhede eerder as die resultaat van ongemak met die arbitrêre kulturele verpligtinge van die skolingsproses, en meer bepaald ’n gebrek aan vermoë. Skole wat minderbevoorregte gemeenskappe dien waar bogenoemde onversoenbaarheid studente se swak prestasie verklaar, word buite rekening gelaat. Power prestasie in hierdie skole word bloot toegeskryf aan, wat Bourdieu noem, die wanerkenning van kulturele verskille (gekoppel aan materiële onderskeid), en word as die uitvloeisel van individuele vermoënsverskille beskou (Bourdieu & Passeron, 1977).

2.11.6 Die idee van ruimte

In die vorige afdeling het ek die konsepte ‘kapitaal’ (ekonomies, kultureel én sosiaal), ‘habitus’ en ‘veld’ aangevoer ten einde dit in die ruimtelike oriëntasie waarin studente beweeg, te verduidelik.

Die idee van 'ruimte' is belangrik vir 'n begrip van waarom die samestellende verhouding tussen plaaslike faktore en die opvoedkundige proses studente se opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Sosiale ruimte is 'n metafoor wat die verspreiding van sosiale eienskappe geografies voorstel. Elke ruimte word bepaal deur die kapitaal wat daarin funksioneer, en verskillende tipes kapitaal funksioneer ook in 'n enkele ruimte. In elke ruimte is daar klasse wat gemeenskaplike belange sal nastreef. Sodanige belange kan verander na gelang van hoe die mense in die ruimte rondbeweeg.

Alle agente kan in 'n ruimte geplaas word. Hoe hechter die koppeling tussen hulle, hoe meer het hulle gemeen, en hoe swakker die koppeling tussen hulle, hoe minder het hulle gemeen (Bourdieu, 1998:6). In die sosiale ruimte het groepe soortgelyke agente die potensiaal om sosiale klasse te wees. Kulturele smaak en praktyke is besonder belangrik vir die totstandkoming van sosiale groepe in Bourdieu se siening van sosiale ruimte (Bourdieu, 1998:8).

Volgens Fataar (2007a) moet die konsep 'ruimte' as die werklike wisselwerking tussen die fisiese omgewing sowel as mense se gebruike en praktyke daarin beskou word. Hy opper die konsep 'leefruimte', wat verwys na hoe mense in 'n bepaalde ruimte leef, hoe hulle in hul plek vasgevang is, en hoe hulle daardie plek te bowe kom (Fataar, 2008). Daarom wil ek verstaan watter impak hierdie 'leefruimte' het op hoe studente hulself beskou, en hoe hulle hierdie ruimte met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies beleef. Wat ek ook wil verstaan, is hoe die gemeenskapspraktyke, of "praxis" soos wat Freire (2000) dit noem, die skool en die aspirasies van hierdie studente vorm. Ek sal dus die begrip van geografiese en sosiale ruimte moet verken aan die hand van die jongmense se wisselwerking met hul skool en die omgewing, want dít sal die sleutel bied tot die begrip van hoe hulle hulself met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies plaas.

Robinson (2000:429) verduidelik dat daar 'n interaktiewe konstruksie is van ruimte en die self. Sy noem dat jongmense "interconnect space and self in the organisation of daily and life paths ... [and] ... invest themselves in the landscape" (2000:432). Sy stel voor dat dit uit 'n ruimtelike identiteitsperspektief moontlik is om te verstaan waarom jongmense hul eie belange in, en lidmaatskap van, 'n gebied handhaaf, ontwikkel en aanpas wat inderwaarheid dikwels geskep word om hulle uit te sluit. Die manier waarop studente hul opvoedkundige aspirasies vorm, is dikwels toe te skryf aan die interaktiewe konstruksie van die ruimtelike oriëntasie, wat hulle in verband bring met die landskap wat hulle skep.

Die idee van ruimtelike oriëntasie, soos wat Lefebvre (1974/1991) dit beskryf, bied ons ook 'n kritiese beskrywing van wat ruimte is. Hy beskou ruimte as "actively produced in and through everyday practices that are simultaneously material and metaphorical" (1974:11). Wat beklemtoon

moet word, is dat ruimte of 'leefruimte' deur menslike agentskap geskep word. Ruimte is nie 'n leë houer wat onafhanklik is van menslike handeling nie. Menslike handeling spruit uit die dinamiese wisselwerking met die fisiese kenmerke van die omgewing. Smith (in Fataar, 2010a:4) verduidelik dat die skep van ruimte daarna verwys dat "social practices and space are internally related ... each entails the other". Massey (1994:3) reken ook so: "Space is socially constructed within multiple and interwoven social relations." Ruimte speel dus 'n kritieke rol in sowel die verruiming as beperking van jeugdige se horisonne van aksie, en funksioneer as 'n produktiewe konteks (Dillabough *et al.*, in Fataar, 2010a:4). Dit dien as formatiewe konteks wat betref die manier waarop hulle hul aspirasies ervaar ten spyte van omstandighede wat hul omgewing meebring (Fataar, 2010a:4).

Die manier waarop studente hul opvoedkundige aspirasies vorm, hang dikwels af van die praktyke wat hulle in hul leefomgewing ervaar. Dit noop my om met Ray (2006) saam te stem dat 'n persoon se aspirasies nie in 'n vakuum bestaan nie, maar inhoud kry vanweë die sosiale konteks wat daarvoor geskep is. Individue kry hul aspirasies van die lewens van mense om hulle. In dié verband het individue 'n 'aspirasievenster' waardeur hulle moontlikhede in hul sosiale sfeer kan beoordeel (Ray, 2006). Hierdie venster is gewoonlik gegrond op die geleenthede tot hulle beskikking in hul onderskeie gemeenskappe. Dit gee studente 'n soort sosiale identiteit, wat ek in die volgende afdeling sal bespreek.

Reay (2000) se idee van emosionele kapitaal bied my 'n raamwerk om emosies met die sosiale reproduksie van die jeug te verbind, deur jongmense se sosialisering in hul ruimtelike oriëntasie tot die woonbuurt te verstaan. Sy noem dat familie lewe en -agtergrond 'n hoofplek van sosiale reproduksie is. Wat klasse betref, argumenteer Reay (2000) dat verskillende sosiale klasse die belang van opvoeding verskillend beskou. Wat sy wél uitdruklik stel, is dat alle klasse opvoedkundige sukses as die sleutel tot sosiale mobiliteit en sukses beskou. Reay gebruik die konsep 'emosionele arbeid' om te beskryf wat sy as die kritieke rol van moeders in hul kinders se opvoedkundige geleenthede beskou. Sy noem dat middelklasmoeders byvoorbeeld beter geplaas is (dit wil sê dat hulle meer bronne van kulturele kapitaal het) as hul werkersklasportuur om hul kinders deur hul hele skoolloopbane die nodige ondersteuning te bied. Hierdie ouers is meer bereid om 'n emosionele belegging in hul kinders te maak. (Reay, 2000:569). Hierdie aspekte gee dan aan studente 'n sosiale identiteit, wat vervolgens onder die soeklig kom.

2.11.7 Sosiale identiteit

Bourdieu (2000) meen dat sosiale identiteit in 'n bepaalde konteks en volgens die bepaalde persoon se status (stand) in die gemeenskap ontwikkel word, en dat die habitus by die nuwe konteks en nuwe sosiale posisies aanpas as gevolg van die gaping tussen verwagtings en

ervarings (2000:149). Hieruit lei ek dus af dat situasies van ons vereis om dienoooreenkomstig aan te pas en te verander. Soos ek reeds genoem het, beskik studente oor 'n vorm van agentskap om hul opvoedkundige aspirasies na gelang van bepaalde situasies en verandering aan te pas. Dít sluit aan by Campbell (1994:7) se siening dat sosiale-identiteitskonstruksie 'n voortdurende proses is waarin die individu reageer op die uitdagings van die daaglikse probleme wat hul lewensomstandighede meebring. Die individu hanteer hierdie uitdagings volgens die gedragsmoontlikhede wat met die groeplede geassosieer word en soos dit op daardie tydstip daar uitsien, en sodoende vorm hulle ook hul opvoedkundige aspirasies.

Witte (1996) verduidelik dat namate nuwe uitdagings of situasies ontstaan, waardestelsels herbeoordeel word om met die nuwe inligting tred te hou, en dít veroorsaak identiteitsaanpassings. Rossiter (1999) wys daarop dat identiteit gekonstrueer en herkonstrueer word deur die stories wat ons oor ons lewens vertel en oorvertel. Namate nuwe stories geskep word, ontwikkel nuwe beskouings van identiteit. Ek meen dus dat jeugwording met betrekking tot jongmense se opvoedkundige aspirasies gekoppel kan word aan die spesifieke omstandighede waarin hulle hulle op daardie tydstip bevind, dit waarna hulle streef, en die kulturele kapitaal waaroor hulle beskik om sodanige aspirasies te verwesenlik. Dít bring my dus by Yosso (2005) se opvatting oor kulturele rykdom in die gemeenskap.

2.11.8 Die gemeenskap se kulturele rykdom

Yosso (2005) noem dat Bourdieu se konsep van kulturele kapitaal dikwels gebruik word om te verklaar hoekom sommige gemeenskappe kultureel ryker en ander kultureel armer is. Hierdie soort vertolking van Bourdieu beskou wit middelklaskultuur as 'standaard', en daarom word ander vorme van kultuur aan die hand van hierdie 'norm' beoordeel. Hy noem dat die kapitaal waaroor die middelklas beskik normaalweg in skole na waarde geskat word, terwyl dit wil voorkom of die kulturele kennis wat die werkersklasstudente na die klaskamer bring, nie as vereiste kapitaal in skole beskou word nie. (Yosso, 2005:76–77)

Yosso (2005) maak sekere byvoegings by Bourdieu se teorie van kulturele kapitaal en die konsep van die gemeenskap se kulturele rykdom. Volgens haar is 'n gemeenskap se kulturele rykdom vorme van kapitaal wat steun op die kennis wat studente vanuit hul gemeenskappe en huise met hulle saambring klas toe. Yosso (2005:79–80) doen aan die hand dat daar ses vorme van kapitaal bestaan: aspirasiekapitaal (taaiheid of vermoë om jou hoop en drome te bly nastreef, selfs al het jy met struikelblokke te kampe); taalkapitaal (veelvuldige taal- en kommunikasievaardighede, storieverteltradisies, en die vermoë om via visuele kunste, musiek, gedigte, ensovoorts te kommunikeer); familie-/gesinskapitaal (sterk verwantskappe wat ook emosionele, morele en beroepsbewustheid bepaal); sosiale kapitaal (sosiale netwerke, kontakte

en gemeenskapsbronne); navigasiekapitaal (navigasievaardighede wat 'n persoon sy/haar weg deur sosiale instellings help baan; dit erken dus individuele agentskap te midde van institusionele beperkings) en weerstandskapitaal (die vermoë om by gedragspatrone en houdings betrokke te raak wat ongelykhede bevraagteken) (2005:79–80). Yosso reken dat hierdie vorme van kapitaal nie uitsluitlik of staties is nie, maar eerder 'n dinamiese proses waarin die een op die ander bou as deel van die gemeenskap se kulturele rykdom. Ek wil aanvoer dat die studente se idee van waartoe hulle in staat is, gekoppel kan word aan die gemeenskap se kulturele rykdom waarop hulle steun. Hierdie vorme van kapitaal, of kulturele rykdom, sal in hierdie studie as analitiese lens dien om te toon hoe studente se opvoedkundige aspirasies in hul woonbuurteks gevorm, toegelig en geplaas word.

2.11.8.1 Aspirasiekapitaal

Die studie sal onder andere konsentreer op aspirasiekapitaal, oftewel mense se vermoë om hul hoop gevestig te hou op die toekoms, selfs al kom hulle voor ware struikelblokke te staan. Aspirasies ontwikkel in 'n sosiale en familie konteks, dikwels deur storievertelling en advies, wat bepaalde navigasiedoelwitte bied en weerstand teen omstandighede onderdruk (Yosso, 2005). Studente se opvoedkundige aspirasies setel dus in die diskoers tussen hul individuele identiteite en praktyke. Hierdie identiteite en praktyke is dinamies en veranderlik, en veroorsaak onvermydelike konflik en spanning in die individu se waardes, oortuigings, houdings, morele keuses, taalgebruik, handeling en selfbeskouing in die wêreld (Gee; Henry & Tator, in Yosso, 2005). Individue se diskoers bestaan uit hul spesifieke plek sowel as hul persoonlike, familie- en gemeenskapsgeskiedenis.

Ten einde die idee van aspirasiekapitaal verder te voer is 'n studie van Appadurai (2004) se werk ook noodsaaklik. Volgens Appadurai is aspirasies ten nouste verbonde aan mense se vermoë om hulle met hul visie van 'n goeie lewe te bemoei. Alle mense streef na iets, want alle mense het begeertes en voorkeure wat hul toekoms betref. Hy noem egter dat die vermoë om na iets te streef nie eweredig in gemeenskappe versprei is nie (Appadurai, 2004:68). Dit is nie net individuele voorkeure nie, maar maak deel uit van groter etiese en metafisiese idees, wat op hul beurt van groter kulturele norme afgelei word (Appadurai, 2004:67). Appadurai reken ook dat die mate waarin mense hul aspirasies kan verwesenlik, afhang van hul toegang tot sosiale, kulturele en ekonomiese bronne. Volgens hom is aspirasies nooit afwesig nie, maar word dit bloot verskillend gekonstrueer na gelang van die normatiewe konteks waarin dit gevorm word, en word dit verskillend hanteer na gelang van verskillende groepe se beskikbare bronne. Die vermoë om na iets te streef is 'n spesifieke vorm van toekomsgerigte kultuur, maar word sosiaal bepaal, want dit is oneweredig versprei tussen rykes en armes. Dit het intrinsieke sowel as instrumentele gevolge. Die intrinsieke gevolg is dat die voorwaardes van erkenning met opset die armes van hul

stem en waardigheid ontnem (Appadurai, 2004). Die instrumentele gevolg tel óók teen die armes deurdat hulle nie oor die aspirasiebronne beskik om hul eie armoedige omstandighede te bevraagteken en te verander nie. (Ray, 2006)

Appadurai (2004) opper die idee van 'aspirasievermoë' as 'n manier om die komplekse web van wisselwerkinge te verstaan waardeur jongmense in armoedige omstandighede vir hulself lewensvatbare lewens konstrueer. Hy reken dat mense se 'aspirasiepadkaarte' uit digte kombinasies vertakkings en paaie bestaan, en dat mense in relatiewe armoede veel minder aspirasievertakkings en -paaie tot hul beskikking het waardeur hulle hul begeerte na mobiliteit kan verwesenlik. Fataar (2009a:4) beweer dat werkersklaskinders hul begeerte na toegang tot onderrig teen die agtergrond van hierdie minder sosiale vertakkings en paaie benader. Die ontwikkeling van aspirasies te midde van hoë werkloosheidsvlakke en 'verknoeide' skole is baie kompleks en uitdagend.

Om jongmense se vermoë te verstaan om in hierdie omstandighede na lewensvatbare lewens te streef, moet ek konsentreer op hoe hulle sosiale repertoires, rituele en handelinge/prestasies die digtheid, verskeidenheid en gereeldheid van uitkomst tussen die vertakkings en paaie verhoog (Appadurai, 2004:81) namate hulle hul begeertes nastreef. Hoe meer hulle hul aspirasievermoë inspan, hoe groter die moontlikheid van verandering in die omstandighede van erkenning waarin armes moet funksioneer (2004:81). Appadurai (2004) argumenteer dat spesifieke vorme van selfbestuur, selfmobilisasie en selfuitlewing belangrik is vir die verandering van die omstandighede waarin jongmense hul aspirasievermoë inspan, wat op sy beurt produktiewe aspirasieroetes open. Appadurai (2004:83) reken voorts dat, in plaas daarvan om sosiale rituele, praktyke en prestasies as waardelose herhalings van 'n stel handelingspatrone te beskou, dit eerder as buigsaam gesien behoort te word namate dit nuwe sosiale gevolge, gevoelens en verbintenisse produseer waaruit stelle individuele praktyke geskep word. Aspirasievermoë is die agentskap wat jongmense in armoedige materiële vertakkings en subjektiewe netwerke kan gebruik om ruimtelike grense sowel as die grense van sosiale verhoudings oor te steek (vgl Dillabough, Kennelly & Wang, 2008:331).

Jongmense oefen hul kreatiewe mag beredeneerd uit, in én deur hul liggame, en begin daardeur 'n proses van selfverwesenliking en bevordering van hul sosiale status deur deel te neem aan die verbruikerskultuur, geld uit te gee, en aandag aan voorkoms en mode te skenk. Hierdie proses is een van selfvervolmaking; die vasvang en regstelling van die wankelrige 'selfheid' en identiteit in verskillende kultuursituasies (De Boeck & Honwana, 2005:10–20). Alhoewel hulle gemeenskappe hulle nie die hoofstroom- kulturele kapitaal kan bied om hulle in die oorgang van hoërskool tot 'n tersiêre instelling te ondersteun nie, voel baie studente dat die ondersteuning wat hulle van hulle gemeenskap ontvang, tot hul prestasies bydra. Dít is waarom Valenzuela (in Yosso, 2005) reken:

“People of colour ‘lack’ the social and cultural capital required for social mobility.” Daarom berei skole hulle dikwels by voorbaat voor om minderbevoorregte studente te help waar die nodige kennis, sosiale vaardighede, vermoë en kulturele kapitaal ontbreek (Valenzuela, in Yosso, 2005).

2.11.8.2 Taalkapitaal

Volgens Yosso (2005) bevat gemeenskappe taalkapitaal, wat die verwerwing van intellektuele en sosiale vaardighede deur kommunikasie-ervarings in meer as een taalstyl insluit (Faulstich Orellana, in Yosso, 2005). Taalkapitaal weerspieël die gedagte dat “students of colour arrive at school with multiple language and communication skills”. Hierdie kinders maak dikwels deel uit van ’n storieverteltradisie wat die luister na, en vertel van, geskiedenis, gelykenisse, stories en spreekwoorde insluit. Die repertoire storievertelvaardighede kan memorisering, aandag aan detail, dramatiese stiltes, komedie, gesigsuitdrukkings, afwisseling van stembone, ritme en rym insluit. Taalkapitaal verwys ook na die vermoë om via die visuele kunste, musiek of digkuns te kommunikeer. Net soos studente verskillende mondelinge verwysings gebruik om te fluister, fluit of te sing, ontwikkel hulle dikwels verskeie taalverwysings of -style om met verskillende gehore te kommunikeer. Faulstich Orellana (in Yosso, 2005) het byvoorbeeld meertalige studente beoordeel wat dikwels gevra is om vir hul ouers en ander volwassenes dinge te vertaal, en bevind dat hierdie studente oor veelvuldige sosiale werktuie beskik, onder meer ’n uitgebreide woordeskate, gehoorbewustheid, kruiskulturele bewustheid, ‘werklikewêreld’-geletterdheidsvaardighede, wiskundige vaardighede, metalinguistieke bewustheid, onderrigvaardighede, ’n besef van openbare en familieverantwoordelikhede, en sosiale volwassenheid. Ek reken hierdie vaardighede is van kardinale belang in studente se ontwikkeling wat hul opvoedkundige aspirasies betref.

2.11.8.3 Weerstandskapitaal

Weerstandskapitaal verwys na daardie kennis en vaardighede wat verwerf word deur teenstand te bied teen ongelykhede (Freire; Giroux; McLaren; Delgado Bernal; Solórzano & Delgado Bernal, in Yosso, 2005). Hierdie vorm van kulturele rykdom is gegrond op die nalatenskap van teenstand teen ondergeskiktheid wat “communities of colour” weerspieël (Deloria, in Yosso, 2005). Die behoud en oordrag van veelvuldige dimensies van die gemeenskap se kulturele rykdom is ook deel van die kennis wat op weerstandskapitaal berus. “Parents of colour” laat hul kinders doelbewus gedragspatrone weerspieël en houdings handhaaf wat die huidige status quo bevraagteken. Hierdie jongmense word geleer om teenstand te bied met hul liggame, verstand én gees te midde van rasse-, geslags- en klasse-ongelykhede.

2.12 Samevatting

Hierdie literatuurstudie het my die teoretiese raamerk gebied om te verstaan hoe hoërskoolstudente in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. In hierdie literatuurstudie het ek 'n wye verskeidenheid internasionale en nasionale literatuur verken om my nader te bring aan 'n begrip van al die faktore wat met my navorsingsonderwerp saamhang. Hierdie faktore sal in die hoofstukke hierná verreken word.

Hierdie hoofstuk het afgeskop met 'n bespreking van die beleid oor onderwystransformasie in soverre dit studente se opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Ek het daarná gepoog om verskeie aangeleenthede te verduidelik, soos hoe jong studente se identiteitsvorming met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies plaasvind. 'n Belangrike deel van hierdie literatuurstudie was ook om te verken hoe studente se opvoedkundige aspirasies vorm aanneem te midde van die sosiale werklikhede van hul alledaagse lewe, waar moeilike omstandighede die vorming en verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies benadeel. Nóg 'n kerndeel van die literatuurstudie was om te verstaan wat dit behels om in 'n werkersklaswoonbuurt groot te word, en hoe opvattinge oor werkersklaswoonbuurte jou opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van literatuur wat my gehelp het om 'n konseptuele raamwerk te bou wat ek in die studie sal gebruik om te verstaan hoe hoërskoolstudente in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. In die volgende hoofstuk bespreek ek die metodologiese aspekte van hierdie studie.

Hoofstuk 3

Navorsingsontwerp en -metodologie

3.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die navorsingsontwerp en -metodologie wat in hierdie studie gebruik is. Dit sal die beweegrede bied vir die aanvaarding van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma vir die studie, sowel as verklaar waarom 'n gevallestudie die toepaslikste navorsingsontwerp is om my navorsingsvrae te beantwoord. Die hoofstuk poog voorts om die uitgebreide literatuurstudie aan te vul wat in hoofstuk 2 van hierdie studie onderneem is. Opvoedkundige navorsing slaan dikwels geen ag op hoe studente hul eie opvoedkundige ervarings verstaan nie, so asof hulle beskouinge weinig waarde het. My studie verken hierdie akademiese probleem, wat van sosiale dimensies deurtrek is (Kirunda, 2005:126). Ek sal die hoofstuk inlei met 'n kort beskrywing van twee hoof- metodologiese paradigmas; sal my studie daarna in die kwalitatiewe navorsingsparadigma plaas, en sal ook redes verstrek waarom hierdie studie deur 'n vertolkende teoretiese paradigma ondersteun word. Daarna volg 'n verduideliking van die navorsingsontwerp, -metodes en -prosedures wat vir die insameling en ontleding van data gebruik sal word. Die vereiste geldigheids-, betroubaarheids- en etiese oorwegings vir die studie sal ook bespreek word.

3.2 Metodologiese paradigmas

Die term 'metodologiese paradigma' sluit nie slegs die wesenlike metodes en tegnieke in wat ek as sosiale navorser sal gebruik nie, maar ook die onderliggende beginsels en verwagtinge met betrekking tot hul gebruik (Babbie & Mouton, 2006:49). In hierdie afdeling werp ek kortliks lig op twee hoof- metodologiese paradigmas: die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologiese paradigma. In die afdeling hierna sal ek aantoon waarom my studie in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas kan word.

Die twee paradigmas het verskillende epistemologiese uitgangspunte. Kwantitatiewe navorsing gaan oor syfers en statistiese ontleding. Dit berus op 'n voorafbepaalde siening van 'n probleem waar die navorsing op hoogs geformuleerde wetenskaplike metodes gegrond is. Dit beskou alle gebeurtenisse as 'feite in die wêreld'. Voorts voer dit aan dat daar net een behoorlike vorm van verduideliking, naamlik die didaktief-nomologiese (D-N) model van verduideliking, is (sien Waghid, 2002:35–43).

Kwantitatiewe navorsing berus op 'n soort logiese positivisme wat veronderstel dat daar stabiele sosiale feite is met 'n enkele realiteit wat onafhanklik van mense se gevoelens en oortuigings

staan. Die ideaal vir kwantitatiewe navorsers is om hulle van die studie af te sonder om partydigheid te vermy. Hulle word in 'n situasie en verskynsel gedompel wat tot 'n universele, kontekslose veralgemening lei (McMillan & Schumacher, 2001:15–16). Kwantitatiewe navorsers maak grootliks staat op syfers in hul weergawe van resultate; gebruik graag steekproewe, en verskaf moontlikhede van instrumentele betroubaarheid en geldigheid. Die syfers word dikwels vergesel van onherkenbare woorde en selfs vreemde simbole, en word deur statistiek gemanipuleer (McMillan & Schumacher, 2001:205).

Daarenteen poog kwalitatiewe navorsing om 'n grondige begrip te bied van die betekenis en omskrywings van situasies soos wat informante dit voorstel (Wainwright, 1997:1). In my studie konsentreer ek op hoe studente aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee, aan die hand van die studente se opvattinge (Leedy & Ormrod, 2001:151) en die betekenis wat hulle self in hul sosiale konteks daaraan heg (Burgess, 1985). As kwalitatiewe navorser is ek dus in hierdie studie daarmee gemoeid om die subjektiewe wêreld van menslike ondervindings te verstaan, en wel hoe die individue (studente) die vorming van hul opvoedkundige aspirasies verstaan en verwesenlik.

In my studie word daar veral klem gelê op studente se vertolkings van hul sosiale werklikhede en 'n begrip van die onderliggende redes daarvoor. Op hierdie manier gee ek veral aandag aan die 'hoekom'-faktor. In die volgende afdeling word daar in meer besonderhede verduidelik waarom my studie in die kwalitatiewe navorsingsparadigma tuishoort.

3.3 Plasing van die studie in die kwalitatiewe metodologiese paradigma

Hierdie studie gebruik 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering. Hierdie benadering het my in staat gestel om die leefwêreld van die studente in hul natuurlike omgewing te verken, en sodoende hul lewenservarings te vertolk (Denzin & Lincoln, 2003:3). Interpretivisme ondersteun kwalitatiewe navorsing (Merriam, 1998:10). Uit 'n interpretivistiese perspektief wou ek verstaan hoe die studente leef, hoe hulle hul opvoedkundige aspirasies vorm en verstaan, sowel as hoe hulle hul navigasie in die woonbuurt vertolk om aan sodanige aspirasies gestalte te gee. Hierdie ondersoekmetode het my in staat gestel om direkte inligting van die studente as individue sowel as oor hulle oordenkings oor hul werklike lewenservarings in die woonbuurt te bekom, wat dit vir my moontlik gemaak het om oor hulle perspektiewe te skryf (Huberman & Miles, 2002: 277). Die kern van hierdie benadering is dat kennis subjektief is, en dat ideografie en die waarheid konteksgebonde is en slegs verkry kan word deur die deelnemers se werklikheid te betree. Daarom het ek persoonlik met die gekose studente in hul natuurlike omstandighede geskakel (Mouton, 2001:107).

Volgens Creswell (2003:18) is 'n kwalitatiewe benadering een waar die navorser kennis bekom wat hoofsaaklik op konstruktivistiese perspektiewe (soos die veelvuldige betekenis van individuele ondervindings, en sosiaal en histories gekonstrueerde betekenis) of deelnemende perspektiewe gegrond is. Konstruktivisme beskou mense as aktiewe agente in hul eie ontwikkeling. Dit het my gelei om 'n band met die studente te smee sodat hulle hul unieke stories op hul eie voorwaardes kon vertel. Ek het met ontvanklikheid vir hul gevoelens en ervarings na hul stories geluister (Charmaz, 2000:525). In pas met die konstruktivisme het ek persoonlik data ingesamel en deur onderhoude eerstehandse insigte van die studente gekry oor hoe hulle hul opvoedkundige aspirasies vorm en verstaan, sowel as hoe hulle te midde van die omstandighede van hul woonbuurt navigeer om hierdie aspirasies te ontwikkel (Patton, 2002:104).

Henning (2004:3) reken die rede vir 'n kwalitatiewe studie is die soeke na begrip; 'n diepte-onderzoek. Ons onderneem met ander woorde kwalitatiewe navorsing nie net om uit te vind wát gebeur nie, maar ook hóé dit gebeur en, baie belangrik, wáárom dit gebeur. Die gebruik van kwalitatiewe navorsing bied my nie slegs die geleentheid om die verskynsel (die vorming van studente se opvoedkundige aspirasies in hul werkersklaswoonbuurt) te verken nie, maar stel my ook in staat om dit beter te verstaan en te verduidelik. Soos Henning, beskou Creswell (1998:15) kwalitatiewe navorsing as 'n ondersoekproses, maar voeg by dat die navorser in kwalitatiewe navorsing 'n komplekse, holistiese beeld opbou, woorde ontleed, oor informante se uitvoerige beskrywings verslag doen, en die studie in sy natuurlike omgewing uitvoer.

Hierdie studie het in die studente se natuurlike omgewing plaasgevind, en daarom is dit duidelik waarom dit in die kwalitatiewe metodologiese paradigma tuishoort (Merriam, 1998:15). Die hooffokus was hoe studente hul opvoedkundige aspirasies vorm en verstaan, en hoe hulle navigasie in die woonbuurt tot sodanige aspirasies bydra. Hierdie navorsing was in wese interaktief en kwalitatief, want ek het die wêreld deur die studente se oë probeer dokumenteer en data meestal mondelings ingesamel (McMillan & Schumacher, 2001:90). Onderhoude is as die hoofmetode gekies om toegang tot mense se opvattinge, en veral die opvattinge oor hul opvoedkundige aspirasies, te verkry. Ek moes 'n navorsingsmetodologie aanvaar wat die deelnemers se lewenservarings in hul natuurlike wêreld kan weergee. Sodoende kon ek klem lê op studente se vertolking van hul eie sosiale realiteite in 'n bepaalde situasie. Kwantitatiewe navorsing sou nie die komplekse en veelvuldige aard van my studie en die konteks waarin dit onderneem is, voldoende kon weergee nie. Vir my was dit veral belangrik om die studente se ondervindings in skoolverband, sowel as die invloede van hul woonbuurt, te verstaan met betrekking tot hoe hulle in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee (Denzin & Lincoln, 2001:19).

3.4 Metateoretiese raamwerk wat die studie ondersteun

In die vorige afdeling het ek my studie in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas. In hierdie afdeling ondersoek ek die metateoretiese raamwerk wat hierdie studie ondersteun. Ek bied dus 'n motivering waarom my navorsing in 'n bepaalde teoretiese paradigma geplaas kan word. Henning (2004:17–25) bied drie teoretiese paradigmas waarin 'n persoon sy studie kan plaas, naamlik die positivistiese, vertolkende en kritiese paradigma. Sy doen bepaalde sleutel werkwoorde aan die hand wat met elke paradigma geassosieer kan word. Die woorde 'voorspel' en 'toets' word normaalweg met die positivistiese teoretiese paradigma geassosieer. Die woorde 'verstaan' en 'konstrueer' veronderstel weer die vertolkende teoretiese paradigma, en die woorde 'verbeter' en 'verander' dui op die kritiese paradigma (Henning, 2004:16).

Omdat hierdie studie studente se vorming van opvoedkundige aspirasies in hul besondere konteks, synde 'n werkersklaswonebuurt, probeer verstaan, word 'n vertolkende kwalitatiewe paradigma vereis. Volgens Sherman en Webb (1990:7) impliseer vertolkende navorsing “a direct concern with experience as it is ‘lived’ or ‘felt’ or ‘undergone’ ... research, then, has the aim of understanding experience as nearly as possible as its participants feel or live it” (1990:7).

Die studie van die deelnemers in hul natuurlike omgewing, en van hoe hulle hul perspektiewe in hul omstandighede verwoord, plaas hierdie navorsing in 'n vertolkende navorsingsparadigma. Vertolkende navorsing is in wese behep met singewing, en probeer verstaan hoe mense definisies en sin aan situasies gee (Henning, 2004:21). Daarvoor moes ek die ondersoek uit die hoek van 'n lid van die binnekring onderneem deur myself in die deelnemers se kultuur te dompel, en wou ek hul aksies, gedrag, besluite, praktyke, rituele, ensovoorts uit hulle eie perspektief probeer verstaan (Babbie & Mouton, 2006:271). Ten einde die magdom perspektiewe van die studiedeelnemers in hul sosiale omgewing, soos die gemeenskap, die huis en die skool, in ag te neem, en om die betekenis wat hulle aan hul opvoedkundige aspirasies heg te kon vasvang en vertolk, was 'n vertolkende paradigma die regte keuse.

3.5 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp is 'n plan om die navorsingsvraag te ondersoek, sowel as om die versamelde data te verstaan (Mouton, 2001:55). McMillan en Schumacher (2001:166) verwys daarna as 'n plan om die regte respondente, navorsingsplek en data-insamelingsprosedure te kies ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Die navorsingsontwerp bepaal dus watter individue wanneer, waar en in watter omstandighede bestudeer sal word (McMillan & Schumacher, 2001:166). Yin (2003:26) beskryf dit as 'n logiese opeenvolging van gebeure wat die empiriese ondersoek aan die

studie se aanvanklike navorsingsvraag en sy samevatting koppel. Dit is as't ware 'n roetekaart wat die navorser in die proses van data-insameling, -ontleding en -vertolking lei (Yin, 2003:26).

Die spesifieke ontwerp wat ek vir hierdie studie gekies het, is 'n gevallestudie. Die rede vir hierdie keuse was dat hierdie studie 'n kwalitatiewe empiriese ondersoek is, en dat ek op soek was na 'n grondige beskrywing van 'n klein aantal gevalle in een verskynsel (Mouton, 2001:149). Merriam (1998:191) beaam hierdie siening deur te noem dat 'n gevallestudie intensiewe beskrywings en ontledings van die navorsingseenheid bied. Ek glo 'n gevallestudie is die mees gepaste ontwerp, omdat dit geldige en betroubare resultate bied.

3.5.1 Gevallestudie

'n Gevallestudie is die voorkeur- kwalitatiewe strategie vir wanneer deurdringende vrae gevra word oor 'n gebeurtenis waaroor die navorser min beheer het, en vir wanneer dit om kontemporêre verskynsels in die werklike konteks van menselewens handel (Yin, 1989:23; 2003:13–14). Ek wou 'n uitvoerige ondersoek onderneem na hoe minderbevoorregte studente in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee, en dus het ek 'hoe'- en 'waarom'-vrae oor hul opvoedkundige aspirasies gevra (Wellington, 2000:90). Dít het my begrip en kennis verdiep van die proses van aspirasievorming in die algemeen, en meer bepaald aspirasievorming in die werkersklaswoonbuurt.

Só het ek die holistiese en betekenisvolle kenmerke van werklike gebeure, ook individuele lewensiklusse, bepaal (Yin, 1989), en is my belangstelling, begeerte en behoefte geprikkel om die komplekse sosiale verskynsels met betrekking tot my navorsingsvraag te verstaan. 'n Besondere kenmerk van die studie was dat dit my in staat gestel het om met 'n verskeidenheid feite te werk (Yin, 1989). Ek kon nie die gebeure in die gevallestudie manipuleer nie, want dit het grootliks op direkte waarnemings en stelselmatige onderhoude as data-insamelingsbronne berus. 'n Gevallestudie was relevant vir hierdie ondersoek, want dit het 'hoe'- en 'waarom'-vrae gestel oor 'n aantal hedendaagse gebeure (die vorming van studente se opvoedkundige aspirasies) waaroor ek weinig of geen beheer gehad het (Yin, 2003:27).

Die beskrywende aard van die gevallestudie het aangesluit by die literatuur, deur ryk, geskakeerde beskrywings van komplekse situasies te bied. Ek kon akkurate beskrywende besonderhede vasvang en insamel oor hoe studente aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee, sowel as hulle aspirasievermoë in 'n werkersklaswoonbuurt. Ek het my gevallestudie op grond van die verhale van vyf studente in dieselfde skool, uit dieselfde woonbuurt, en met min of meer dieselfde huislike omstandighede uitgevoer, want dit was 'n uitstekende bron om hul gesindhede en oriëntasies ten opsigte van hul opvoedkundige aspirasies te bepaal (Babbie &

Mouton, 2006:201). Gevallestudies word dikwels uitgevoer met betrekking tot 'n nuwe verskynsel waarvan ons nog nie veel kennis dra nie (Brink, 2003:110). Brink (2006:110) redeneer voorts: "[C]ase studies provide significant amounts of descriptive information, and they can also present explanatory information; in other words, they can explain the causes of the phenomenon or event in addition to describing it, therefore studying the *why* and *what*." Hierdeur kon ek ook die patrone ten opsigte van die studente en hul opvoedkundige aspirasies beskryf en verduidelik (McMillan & Schumacher, 2001:397). Ek kon die prestasies, houdings, gedrag en ander eienskappe van die studente met betrekking tot hulle opvoedkundige aspirasies uitvoerig beskryf en vasvang. Daarbenewens kon ek verslag doen oor werklike situasies, sonder om onafhanklike veranderlikes te hoef te manipuleer. Hierdie beskrywings het my van baie belangrike data oor die studente voorsien, veral met betrekking tot hoe hulle in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee (McMillan & Schumacher, 2001:283). Hancock en Algozzine (2006:15) voer aan dat baie mense aan gevallestudies as kliniese beskrywings van mense met unieke kenmerke of simptome dink, of die studie van middels wat gebruik kan word om mense te help. Tog gaan gevallestudies oor veel meer. Studente het my van ryk, beskrywende inligting voorsien waarmee ek temas met betrekking tot die aspekte van die studie kon uitwys (Hancock & Algozzine, 2006:16).

3.6 Data-insamelingstegnieke/-instrumente

In hierdie afdeling beskryf ek die navorsingsinstrumente in my gevallestudie, sowel as hoe ek die instrumente gebruik het om my data in te samel. Birley en Moreland (1998:40) meen dat data-insameling nie net 'n proses van data-inwinning is nie, maar ook 'n proses van dataskepping. Volgens Mouton (2001:123) sluit dit die prosedure, metodes en instrumente in wat gebruik is om die data te beskryf. Verskeie metodes is gebruik om data in te samel. Die keuse van 'n metode het grootliks van die doel met die studie, die beskikbare bronne, en my vaardighede as navorser afgehang. Ek het ook die sosio-ekonomiese en demografiese kenmerke van die studiepopulasie (studente) in ag geneem in die keuse van 'n data-insamelingsmetode, want dit sou ook 'n belangrike rol speel (Kumar, 1999:105).

Die insamelingsmetodes/-instrumente vir hierdie studie het ingesluit onderhoude in die woonbuurt (ongestruktureer én gestruktureer; individueel én fokusgroepe), met die gemeenskap én by die skool, sowel as waarnemings (deelnemend én nie-deelnemend) wat ek in my veldnotas aangeteken het. Heel eerste moes ek egter my rol as navorser duidelik omskryf, omdat ek 'n integrale deel van die navorsingsproses uitgemaak het.

3.6.1 My rol as navorser

Die frase 'mens as instrument' verwys na die sleutelrol van die navorser as navorsingsinstrument in die kwalitatiewe navorsingsproses (Wellington, 2000:41). Volgens Patton (2002:14) is die kwalitatiewe navorser die sleutelnavorsingsinstrument. Dit word ook deur Wellington (2000:41) beaam. Dus was dit vir my belangrik om 'n sosiale verhouding met die studente te kweek (Denzin & Lincoln, 2000:19), aangesien ek 'n dubbele rol, naamlik dié van deelnemer én navorser, moes vervul (McMillan & Schumacher, 2001:416).

In my rol as deelnemer het ek my interpersoonlike vaardighede, soos die opbou van vertroue, die handhawing van goeie verhoudings, onpartydigheid, respek vir die norme van die situasie, en gevoeligheid vir etiese kwessies, gebruik. Dit het ek gedoen sodat ek op 'n persoonlike vlak met die studente kon praat, en nie bloot 'n leweloze spons sou wees wat net die omgewing indrink nie. Terwyl ek hierdie data-insamelingstegniek gebruik het, was ek ten volle bewus van met wie ek die onderhoude voer (McMillan & Schumacher, 2001:436). Ek het die navorsing geensins probeer beïnvloed nie (Wellington, 2000:41).

Ek het my rol as navorser tydens die eerste ontmoeting met die studente bevestig, toe ek ook die doel met die navorsing aan hulle verduidelik het. Ten spyte van my 'binnekringstatus', moes ek steeds in gedagte hou dat die skool en sy studente nie in isolasie funksioneer nie. Daarom moes ek goeie, relevante vrae stel wat die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies betref, en die antwoorde doeltreffend vertolk. Ek was deurentyd aanpasbaar en buigsaam, want ek het nuwe situasies wat opgeduik het as geleenthede beskou, en nie bedreigings nie. Ek het 'n ferm greep op die studieonderwerp gehad, en was onpartydig wat die studente se vooropgestelde idees betref (Yin, 2003:69). Ek moes ook 'n goeie luisteraar wees, sodat ek akkuraat kon besin oor die studente se gevoelens en denke. Alhoewel ek redelik bekend was met die omgewing (lid van die binnekring), het ek in geen stadium emosioneel by die ondersoek betrokke geraak nie, wat ook my status as 'buitestander' bevestig het (Patton, 2002:14). Vir my was die hoofokus om die studente se opvattinge van gebeure en aksies, hul gevoelens, hul denke en hul oortuigings weer te gee (McMillan & Schumacher, 2001:437).

3.6.2 Fokusgroeponderhoude

Ek het 'n aantal studente genooi om die onderwerp (dit wil sê, hoe studente in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee) onder my leiding te bespreek, en dit het nooit in 'n ongestruktureerde bespreking onder groeplede ontaard nie (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 1998:314). Inteendeel, dit was 'n goed beplande bespreking om die bepaalde onderwerp in perspektief te stel (Krueger, 1994:6). Alle studente is aangemoedig

om te praat, en individue wat die gesprek wou oorheers, is gemoniteer (Creswell, 1998:124). Ek het in gedagte gehou dat fokusgroeponderhoude nie bo enige ander navorsingsmetode verheue is nie, maar dalk slegs minder of meer gepas is in 'n gegewe konteks. Die voordeel van hierdie metode was dat dit my in staat gestel het om belangrike feitelike samestellings oor die studente se opvattinge en gevoelens oor die onderwerp – feitelike samestellings wat deur individueel geskepte data verlore sou gaan – te verken. My hoofdoel was dus om steeds beter te verstaan wat die studente dink en voel (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996:16–18).

Stewart en Shamdasani (1990:16) noem etlike voordele van fokusgroepbesprekings. Hulle meen dat:

- inligting makliker bekom kan word met fokusgroepbesprekings as met individuele onderhoude;
- die navorser in direkte wisselwerking met die groeplede staan, wat beteken dat antwoorde gouer duidelik word;
- fokusgroepbesprekings die navorser die geleentheid bied om 'n groot klomp inligting in die respondente se eie woorde te bekom. Sodoende kan die navorser grondige betekenis heg aan die ingesamelde inligting, en ook waardevolle afleidings maak wat die tersaaklike data betref; en
- fokusgroepbesprekings tot inligting lei wat in die individuele onderhoudproses verlore sou gaan.

Die fokusgroeppgids vir die studente het oop vrae bevat oor hulle ervarings van vryetydsbesteding, deeltydse werk en familieverantwoordelikheid; hulle opvattinge oor die skool; hulle toekomsbestemmings; hulle gedagtes oor 'n moontlike beroep; die impak van die woonbuurt op hul opvoedkundige aspirasies; die rol van opvoeding in hul toekoms; watter faktore hul besluit beïnvloed om met hul opvoeding voort te gaan; die verhouding tussen die skool en die gemeenskap; hul vriende, ouers en gemeenskap se beskouing van die skool, en die belang van, of waardering vir, opvoeding en die skool in die plaaslike gemeenskap. Hierdie fokusgroeponderhoude is nie verwerk nie, maar is slegs gevoer om 'n beter begrip en insig met betrekking tot die navorsingsonderwerp te kry.

3.6.3 Onderhoude

Ek het die data met behulp van semigestruktureerde onderhoude ingesamel. Hierdie strategie het my in staat gestel om vrae te stel, terwyl dit ook 'n mate van vloei ten opsigte van die hooffokusvraag aan deelnemers verseker het. Dit het voorts 'n ontspanne atmosfeer vir

deelnemers in die persoonlike onderhoud geskep, en kon hulle vryelik oor hul lewenservarings besin.

Eerstens het ek twee semigestruktureerde fokusgroeponderhoude met drie groepe van vyf studente elk onderneem. Die eerste semigestruktureerde fokusgroeponderhoud was met 15 graad 11-studente (drie groepe van vyf elk). Dié sessie was bedoel om studente op hulle gemak te stel om met my te praat. Die studente het gevolglik meer openlik en vryelik gekommunikeer as wat hulle sou indien hulle alleen moes praat. Met die vrae wat in die sessie gestel is, wou ek studente se familie-invloede en hul bepaalde omstandighede in die werkersklaswoonbuurt bepaal, soos waar hulle woon, met wie hulle die huis deel, hul ouers se beroepe, en alles oor hul lewensomstandighede, sowel as wat hulle wil word wanneer hulle klaar is met skool. Ek wou die resultate van die fokusgroeponderhoude gebruik om die gekose studente vir die studie, naamlik die vyf grad 11-studente, te kies om sodoende die finale studenteprofile saam te stel.

Die tweede reeks diepte-onderhoude is met die gekose vyf graad 11-studente gevoer op wie die navorsing geskoei is. Die doel was om 'n grondiger begrip te kry van waarom mense sekere opvattinge het, en hoe hulle 'n oordeel vel en 'n besluit neem oor hul opvoedkundige aspirasies. Sodoende het ek insigte verkry wat nie deur gestruktureerde kwantitatiewe navorsing moontlik sou wees nie. Ek het dit voorts gebruik om aangeleenthede uit die vorige onderhoud te bevestig, en het die studente meegedeel dat hulle my sou help om my navorsingsvraag te beantwoord. Hulle is daarna gevra om hul eie gepaste skuilname vir die studie te kies.

Alle onderhouds is in hul moedertaal, Afrikaans, gevoer. Hier was die doel om 'n 'stem' te gee aan data wat dikwels geïgnoreer word omdat dit moeilik is om te kwantifiseer, sowel as om die krag van die betrokkenes se oorspronklike stemme te ontgin deur hulle self met behulp van intense, betekenisvolle, direkte uitlatings te laat praat. Volgens Maykut en Morehouse (1994:18) is een van die sleutelverskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing woorde teenoor syfers:

“Simply stated, using the subjects’ own words better reflects the postulates of the qualitative paradigm. Words are the way most people come to understand their situation – we create our own worlds. The task of the researcher is to find patterns within those words and to present them for others to inspect, while at the same time staying as close as possible to the construction of the world as the participants originally experienced it.”

Verwysings na die semigestruktureerde onderhoudsgids is tot die minimum beperk. Ten einde die rykste moontlike data in te samel is deelnemers toegelaat om oor aangeleenthede buiten die wat in die onderhoudsgids aangedui is te kommunikeer, en is vrae uit die gids slegs gevra indien hulle

niks meer te sê gehad het nie. In hierdie gevalle het die gidsvrae as aansporing gedien om deelnemers te laat praat oor hoe hulle in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Elke onderhoud het ongeveer 40 minute geduur. Die onderhoude is by die skool en in die studente se huise gevoer. Dit is met die deelnemers se toestemming woordeliks op band opgeneem en later woordeliks getranskribeer. Twee van die studente was ongemaklik met die gebruik van die bandopnemer, en dus het ek in daardie twee onderhoude eerder aantekeninge gemaak. Daar is in en tussen transkripsies vergelykings getref, wat algemene patrone aan die lig gebring het.

3.6.4 Waarneming

Volgens Kumar (1999:105) is waarneming een manier om data in te samel. Ek het dus doelgerig, stelselmatig en selektief gekyk en geluister na die studente se wisselwerking oor hoe hulle aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Ek het hoofsaaklik twee soorte waarnemingstegnieke gebruik, naamlik:

- **deelnemende waarneming**, waardeur ek net soos die betrokke studente aan hul aktiwiteite deelgeneem en hulle terselfdertyd waargeneem het, met óf sonder hulle medewete; en
- **nie-deelnemende waarneming**, waar ek by tye nie by die aktiwiteite van die groep betrokke geraak het nie. Ek was 'n 'passiewe' deelnemer deur na die wisselwerkings en aktiwiteite te kyk en te luister, en dan gevolgtrekkings te maak (Kumar, 1999:107; sien ook Cohen & Manion, 1994:107).

Ek het gou tot die slotsom gekom dat wanneer waarnemings met onderhoude gekombineer word, dit 'n mens in staat stel om die verskynsel in die studie holisties te vertolk (Merriam, 1998:102). Ek moes egter in ag neem dat, gedagtig aan die doel met die studie en die praktiese beperkings, waarnemings oor 'n lang tydperk dalk in sekere situasies gepas is, terwyl korter tye van waarneming in ander omstandighede meer sin gehad het (Merriam, 1998:91). Deur die waarnemings het ek goed vertrouwd geraak met die studente, hul families en die omgewing waarin hulle woon, en sodoende kon ek 'n vertrouensverhouding met hulle opbou, wat hulle op hulle gemak gestel het om hulle opvattinge met my te deel (Patton, 2002:316). Tog was waarnemings by tye beperk, en het dit slegs op die eksterne gedrag van die studente gekonsentreer, sonder dat ek kon vasstel wat werklik in hulle binneste aangaan (Patton, 2002:316). Deur middel van my onderhoude is hierdie leerste egter oorbrug deurdat ek in hul weergawes kon luister wat hul bepaalde gevoelens ten opsigte van wat hulle ervaar het binne hierdie beperkende omstandighede.

3.6.5 Veldnotas

As navorser is ek bewus dat veldnotas as 'n vorm van data-insameling 'n kerndeel van enige studie uitmaak. Veldnotas is 'n deurlopende proses waardeur onverwerkte data ingesamel word, en waardeur die navorser kan kies hoeveel inligting nodig is vir die navorsing (Schartzman & Strauss, in De Vos, 1998:286).

Powney en Watts (1987:29) reken dat die maak van aantekeninge moeilik kan wees teen die tempo van normale gesprekke, en dat dit die ondersoeker se konsentrasie sowel as die vloei van die respondent se antwoorde kan benadeel. Ondanks voormelde, was dit vir my belangrik om veldnotas te maak, omdat ek in staat was om dinge soos studente se emosies neer te stip wat 'n bandopnemer nie kon vasvang nie; die orde waarin deelnemers gepraat het, aan te teken, en van nie-verbale gedrag, soos oogkontak en houdings, kennis te neem.

Die hoofdoel van veldnotas is om sekere dinge te verduidelik wat die bandopnemer nie kan nie. Alle notas moet later verduidelik/omskryf word, verkieslik nog dieselfde dag, want die ondersoeker se vermoë om besonderhede op veldnotas te onthou neem gou af. Met die afneem van aantekeninge moet 'n persoon na akkuraatheid streef en hom/haar daarvan weerhou om 'n eie oordeel te vel. Field en Morse (1994:135) meen dat veldnotas 'n geskrewe weergawe is van wat die navorser hoor, sien, ervaar en dink in die loop van die insameling van, en besinning oor, data gedurende die studie.

3.7 Steekproefprosedure

In hierdie afdeling sal ek die keuringsmetodes verduidelik wat ek gebruik het, en sal ek uitwei oor die proses om toegang tot die skool, gemeenskap en die voorkeurnavorsingseenheid te bekom. De Vos, Strydom, Fouché, Poggenpoel, Schurink en Schurink (2005:328–330) reken dat daar ses soorte kwalitatiewe steekproefneming is wat gebruik kan word: doelgerigte, teoretiese, afwykende, opvolgende, sneeubal- en vrywillige steekproefneming. Ek het twee algemene steekproeftegnieke binne die kwalitatiewe paradigma gebruik, en motiveer vervolgens watter een die mees gepaste tegniek vir my studie was.

3.7.1 Doelgerigte steekproefneming – In hierdie studie het ek doelgerigte steekproefneming gebruik. Met doelgerigte steekproefneming (soms bekend as 'selektering') is mense, soos die naam impliseer, bewus van die besondere doel van die studie (Leedy & Ormrod, 2001:219). Die gekose deelnemers was dus merendeels goed ingelig en onderlê in die verskynsel (hoe studente in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee). Dit het ook meegebring dat ek (die navorser) eers krities moes nadink oor die parameters (grense) van die

populasie, waarna ek die deelnemers dienooreenkomstig kon kies. Duidelike bepaling en formulering van maatstawwe vir die keuring van respondente was van kardinale belang. In hierdie geval was ek nie alleen besig om duidelike maatstawwe in gedagte te hou nie, maar het ek ook redes daarvoor verstrekk.

3.7.2 Teoretiese steekproefneming – In geval van toenemende belangstelling in die studie bepaal die ontluikende teorie hoe deelnemers gekies word. Volgens De Vos *et al.* (2005) skenk die kwalitatiewe navorser in so 'n geval minder aandag aan statistiese steekproefneming, in so en meer aandag aan sy/haar ontluikende teoretiese raamwerk (2005:329).

In hierdie studie het ek doelgerigte steekproefneming gebruik om die navorsingsgebied en eenheid te kies, omdat die doelgerigte keuse van sleuteldeelnemers/-respondente 'n belangrike besprekingspunt in enige kwalitatiewe studie is. Ek het my besluit op onderskeidende maatstawwe gegrond, omdat ek die maksimum inligting oor my navorsingsvraag van die respondente wou kry. Ek het eers 'n loodsondersoek (3.8.1) gedoen, gevolg deur doelgerigte steekproefneming van die gemeenskap waarin die studie plaasvind (3.8.2), en van die studente in die studie (3.8.3).

3.8 Keuse van deelnemers

3.8.1 Keuse van deelnemers aan die loodsondersoek

Nadat ek die doel van my studie aan 'n groep van 50 studente uit verskillende agtergronde, uit verskillende kulture en met verskillende opvattinge verduidelik het, het baie van hulle ingestem om aan my loodsondersoek deel te neem oor hoe studente in 'n werkersklasgemeenskap aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Die keuse van 'n wye verskeidenheid studente was noodsaaklik om 'n holistiese beskouing van die woonbuurt sowel as die natuurlike skoolomgewing te gee, sodat die navorsingsvraag doeltreffend beantwoord kon word. Daar was geen vasgestelde maatstawwe vir die loodsondersoek nie, maar ek het grootliks gekonsentreer op studente wat bereid was om hul siening ten opsigte van die navorsingsvraag met my te deel. Wat wél vir my belangrik was, was om veral op studente te konsentreer wat uit werkersklashuise kom, omdat ek met die loodsondersoek die vrae en navorsingsvorm (onderhoudskedule) verder wou verbeter. Die data van die loodsondersoek is egter nie ontleed en in die bevindings gebruik nie. Slegs belangstellende en gewillige studente – 30 van die aanvanklike 50 aan wie die navorsingsdoel verduidelik is – het aan die loodsondersoek deelgeneem.

3.8.2 Gemeenskap

Ek het families uit werkersklaswoonbuurte gekies wat armoede, bende-invloede en middelmisbruik (alkohol en dwelms) ervaar. Hier is baie mense werkloos, en 'n beduidende aantal mense verdien maar tussen R1 000 en R2 500 per maand. Mense is ook op regeringshulp aangewese om te bestaan. Die skool in die woonbuurt word gekenmerk deur onderwysers wat gereeld met moeilikhede te kampe kry, omdat die kinders uit verskillende opvoedkundige agtergronde kom. Die skool het gemiddeld 50 leerders per klas wat boonop nie in die laerskool behoorlik vir die hoërskool voorberei is nie. Dít bemoeilik weer tweerigtingkommunikasie tussen opvoeder en leerder. Dit is 'n 'geen skoolgeld'-skool omdat ouers nie skoolgeld kan bybring nie. Ondanks 'n onlangse merkbare verbetering, het matriekuitslae oor die algemeen die afgelope aantal jare beduidend verswak, en baie skoolverlaters sukkel om werk te kry. Die woonbuurt is oorbevolk en verval, en die gebied toon slegs beperkte tekens van vooruitgang.

3.8.3 Studente

Die finale studentesteeekproef vir die navorsing het bestaan uit vyf graad 11-studente wat ek op grond van twee ongestruktureerde onderhoude gekies het. Eers het ek doelgerig drie fokusgroepe van vyf studente elk uit 'n klas van 40 gekies. Hierdie studente was hoofsaaklik Afrikaanssprekende 'kleurlingstudente' uit die werkersklas. Sommige was gereeld buite die skool betrokke by diefstal, bendes, geweld, en soms ook verkragting. Die doel was om te verken hoe die lewe in hul woonbuurt van ander buurtes verskil. Ek wou voorts verstaan watter besondere ervarings hierdie jong studente se vorming van hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed, en hoe hulle vryetydsbesteding, deeltydse werk, familie-verantwoordelikheid, ensovoorts beleef. Ek wou ook weet hoe hierdie aktiwiteite met hul skoolbetrokkenheid verband hou; hoe hulle oor die skool dink; wat hulle toekomsbestemmings is, en watter beroepsmoontlikhede hulle oorweeg. Dit was ook belangrik om te verstaan hoe hulle lewe in die woonbuurt hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed, sowel as watter rol opvoeding in hul toekoms speel. Daarbenewens het ek gekonsentreer op die hoofoorwegings wat hul besluit beïnvloed om in die skool te bly, en watter verhouding daar tussen die skool en die gemeenskap bestaan. Nóg vrae het gehandel oor hul vriende, ouers en gemeenskap se beskouing van die skool, en die belang van, en waardering vir, opvoeding en die skool in die plaaslike gemeenskap.

Uit die drie fokusgroepe is vyf studente uiteindelik op grond van hul uitstekende akademiese prestasie gekies. Ondanks moeilike omstandighede tuis, is hierdie studente positief gesind teenoor hul opvoedkundige prosesse, en het hulle volgens hulle onderwysers goed in hul skoolwerk gevorder. Hul uitslae het dit ook getoon. Boonop was hulle vertrouwd met die woonbuurtdinamiek in die gemeenskap wat moontlik 'n invloed op hul toekomstige opvoedkundige

aspirasies kon hê. Hulle was gewillig en gemaklik om hul lewenservarings wat betref hul opvoedkundige aspirasies te deel en te beskryf. Hierdie studente het vakke soos Wiskunde en Natuur- en Skeikunde geneem, waarvan die deursnee-werkersklasstudent oor die algemeen ver weg bly. Te oordeel aan hul akademiese prestasie toon hulle 'n besondere aanleg vir dié vakke, en het hulle hoë ideale gekoester, soos om dokters en prokureurs te word.

3.9 Data-ontleding

Data-ontleding en -vertolking word dikwels as een en dieselfde proses beskou. Wolcott (1994:10–11) reken dat ontleding 'n sorgvuldige en stelselmatige manier is om sleutelfaktore en verwantskappe tussen studievergelykings uit te wys. Volgens Meloy (1994) is vertolking weer 'n proses waardeur die navorser die data probeer verstaan. Maykut en Morehouse (1994:126) voer aan dat die navorser méér omtrent die studievergelyking verstaan indien hy/sy deurgaans 'n vergelykende metode van data-ontleding gebruik. Dit sou my in die onderhawige studie ook in staat stel om op die studente se gevoelens, denke en handeling te konsentreer. Deur sodanige integrasie van data sou ek 'n beter begrip kon vorm van die studente se opvatting oor die hoof fokus van die studie, naamlik hoe gemeenskapsgebaseerde invloede die opvoedkundige aspirasies van 'township' studente beïnvloed.

In die studie het ontleding plaasgevind namate die ondersoek gevorder het. Volgens Patton (1990:381) is volgehoue data-ontleding die proses om hoofdatapatrone te bepaal, neer te skryf en te kategoriseer. Die data in hierdie studie bestaan hoofsaaklik uit die weergee van onderhoude sowel as tersaaklike waarnemings, en sal ontleed word om die aard van studente se opvoedkundige aspirasies te verken en te onthul.

3.10 Objektiviteit, geldigheid, betroubaarheid en triangulasie

3.10.1 Objektiviteit

Volgens Neuman (2000) word objektiviteit in kwantitatiewe navorsing as die afwesigheid van partydige en subjektiewe menings beskou. In kwalitatiewe navorsing behels objektiviteit dat die navorser subjektiewe menings sal erken, en sal toelaat dat die studierespondente self die praatwerk doen.

3.10.2 Geldigheid

Volgens McMillan en Schumacher (1997:404) verwys geldigheid in kwalitatiewe navorsing na die mate waarin die verduidelikings van die verskynsel met die werklikheid van die studiewêreld

ooreenstem. Die geldigheid van hierdie studie kan nie eenvoudig binne die triangulasie (Denzin, 1978) van verskillende data-insamelingsmetodes geplaas word nie. Hoewel die studie verskeie data-insamelingsmetodes gebruik het, lê die geldigheid van my navorsing eerder opgesluit in die vermoë om weg te beweeg van die tradisionele idee van triangulasie en respondentkontroles ("member checks") tot 'n proses van opklaring of kristallisasie (Richardson, 2000). Volgens Richardson is kristallisasie 'n vorm van geldigheid wat nie aansluit by die veronderstelling van 'n absolute waarheid nie, maar eerder glo dat wat ons in ons data sien, afhang van die hoek waaruit ons dit beskou (2000:935). Ek het alle tersaaklike verduidelikings van deelnemers en moontlikhede in ag geneem, sowel as na ander, soortgelyke studies oor dieselfde aangeleentheid gekyk ten einde die geldigheid van die studie te versterk (Yin, 2003:43).

3.10.3 Betroubaarheid

Bogdan en Biklen (2003:48) wys daarop dat twee navorsers wat dieselfde verskynsel bestudeer, met verskillende data en ook verskillende bevindinge vorendag kan kom. Albei studies kan dus dan as betroubaar beskou word. Die betroubaarheid van die een studie, of albei studies, kan egter bevraagteken word indien hulle teenstrydige en onverenigbare resultate toon. Betroubaarheid handel dus daaroor of twee onafhanklike navorsers wat met dieselfde verskynsel of onderwerp werk, dieselfde bevindinge maak. In kwalitatiewe studies is die navorser besorg oor die akkuraatheid en verstaanbaarheid van data. Ek reken dus dat, indien my bevindinge moontlik met dié van soortgelyke studies oor studentwording met betrekking tot die vorming van opvoedkundige aspirasies ooreenstem, dit as betroubaar beskou kan word.

3.10.4 Triangulasie

In die studie vind triangulasie plaas deurdat ek van meer as een soort databron gebruik maak, naamlik 'n literatuurstudie, onderhoude én waarnemings. Lincoln en Guba (1985:283) beweer dat triangulasie van data uiters belangrik is in realistiese studies. Namate die studie ontvou en sekere inligting aan die lig kom, moet stappe gedoen word om die geldigheid van die data te toets deur dit teen 'n ander bron (soos 'n tweede onderhoud en/of 'n tweede metode, byvoorbeeld 'n waarneming benewens die onderhoud) op te weeg. Geen enkele stuk inligting kan ernstig oorweeg word tensy dit getrianguleer kan word nie (buiten natuurlik indien dit van 'n onbetwisbare bron kom).

McMillan en Schumacher (1997:520) beweer: "To find regularities in the data, the researcher compares different sources, situations, and methods to see whether the same pattern keeps recurring." Volgens Krathwohl (1998) is triangulasie die algemeenste metode om die geldigheid van kwalitatiewe navorsing te versterk. Hy omskryf triangulasie soos volg: "[A] process of using

more than one source of information, confirming data from different sources, confirming observations from different observers and confirming information from different data collection methods" (1998:276).

Hierdie studie wil vasstel hoe studente hul aspirasies te midde van moeilike lewensomstandighede vorm. Dit wil met ander woorde die aspirasievorming van minderbevoorregte jongmense verken. Die doel was om te bepaal wat hierdie opvoedkundige aspirasies is; hoe studente hul weg tot die vorming van sodanige aspirasies baan, en of die bevindinge in pas is met bestaande teorieë.

3.11 Etiese oorwegings

Neuman (1994:443) meen dat etiese standaarde van navorsing hoofsaaklik bepaal word deur die waardes wat die navorser vir hom-/haarself stel. Om die regte en veiligheid van studente te verseker is die volgende etiese maatreëls neergelê: Al die studente in die navorsing is gevra om 'n etiekdokument te onderteken wat die riglyne ten opsigte van naamloosheid, betroubaarheid en vertroulikheid met betrekking tot die navorsing uiteensit. Die studente het kennis geneem dat hulle te eniger tyd aan die navorsing kon onttrek. Ek het ook die nodige toestemming van die skoolhoof, beheerliggaam, ouers en Onderwysdepartement (sien bylae A–I) verkry om my navorsing by die skool uit te voer. Ek het onderneem om my in die uitvoering van die navorsing van enige vorm van fisiese of emosionele benadeling van die studente te weerhou (Neuman, 1994:446). Voorsorg is getref om studente se menings te respekteer en hul privaatheid te beskerm deurdat ek onderneem het om geen persoonlike inligting bekend te maak nie (Neuman, 1994:452).

3.12 Samevatting

Hierdie hoofstuk het lig gewerp op die navorsingsontwerp, synde 'n gevallestudie. Dit het ook verduidelik watter navorsingsmetodes en -tegnieke gebruik is om die data in te samel, te ontleed en te vertolk. Boonop het dit duidelik rigting gegee oor die manier waarop veldwerk in die studie uitgevoer sou word, en gemotiveer waarom die kwalitatiewe navorsingsmetode as die beste metode vir antwoorde op die navorsingsvrae in hoofstuk 1 beskou kan word. Die keuse van 'n gevallestudie het my 'n beter beskouing gegee van die studieverkynsel, waarvan ek aanvanklik nie veel kennis gedra het nie. Dit het my voldoende beskrywende inligting gebied oor hoekom bepaalde dinge gebeur. In die volgende hoofstuk sal hierdie ontwerp toegepas word, en sal die resultate tematies volgens die narratiefgegronde data voorgestel word.

Hoofstuk 4

Data-voorstelling: Die woonbuurteks

Inleiding

In hierdie hoofstuk is die studente se stories in die woonbuurt die grondslag vir datavaslegging. Die studente het elk 'n unieke persoonlikheid, ondervindings en verwagtinge tot die studie bygedra. Hierdie hoofstuk verken die aard van studente se wisselwerking met hul omgewingsruimte in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies. Daar word veral sterk klem gelê op hul gemeenskapsdiskoerse met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies, en die faktore wat sodanige aspirasies kan beïnvloed. Die hoofstuk konsentreer derhalwe op hierdie studente se 'stemme' in die verwoording van hul opvoedkundige aspirasies, en wel deur die volgende aspekte te behandel: Eerstens word die werk van onder meer Campbell (1994), Jensen (2008), Soudien (2007), Fataar (2007a) en Bray *et al.* (2010) gebruik om die woonbuurt waarin die studie plaasvind, te beskryf. Sodoende word die sosio-ruimtelike dinamika van die werkersklaswoonbuurt geïllustreer, wat as grondslag sal dien om te verstaan hoe studente hul ruimtelike oriëntasie navigeer ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee, en hoe dit hul aspirasievermoë beïnvloed.

In hierdie hoofstuk konsentreer ek ook op studente se omgewingstransaksies in die woonbuurt en in hul huise, ten einde te verstaan hoe die aard van hierdie transaksies hul opvoedkundige aspirasies in hierdie ruimtelike konteks beïnvloed. Hierdeur wil ek hul opvoedkundige aspirasies bepaal, en probeer verstaan waarom hulle op dié bepaalde manier daaraan gestalte gee. 'n Inligtingsryke beskrywing van die woonbuurt word gevolg deur die studente se verhale van hul lewensondervinding in hul ruimtelike omgewing. Ná die dekodering en karakterisering van die ingesamelde data het die volgende temas na vore gekom: studente se begrip van gemeenskapsinvloede; hul lewens te midde van hierdie gemeenskapsinvloede; hul navigasie deur hierdie invloede; hoe hierdie navigasie hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed, en hoe dit hul opvoedkundige aspirasies in hul gemeenskapskonteks beïnvloed. Aan die einde van elke narratief sal ek verskeie uitvloeisels van die studente se verhale kombineer ten einde dit te koppel aan my navorsingsvraag: Hoe gee hoërskoolstudente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies te midde van gemeenskapsinvloede?

4.1 Tema 1: Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamiek van Izibane, en die belang van plek (ruimte)

'n Koue wintersmôre begroet my. Dit is 07:00 en die woonbuurt is reeds 'n miernes van bedrywigheide. Dit wemel van mense wat van vroeg af op pad is taxistaanplek toe. Oral is mense besig om hulle by vure warm te maak. Baie van die wat werk het, is reeds óf by die werk óf besig om klaar te maak vir werk. Die reuk van lampolie en dagga hang swaar in die lug. Namate die dag breek, is die swak toestand van die woonstelblokke duidelik sigbaar. Dit toon duidelike tekens van die saamgooi van mense weens die Groepsgebiedewet in die 1970's om die duisende 'kleurlinge' ná die gedwonge verskuiwings 'n dak oor die kop te gee. Die agterstande in behuising en basiese dienste in die gemeenskap is duidelik sigbaar. Oral sien ek ontsettende armoede en agteruitgang, met werkloosheid, bendebedrywigheide, alkohol- en dwelmmisbruik wat hoogty vier. Izabane se inwoners is almal migrante, en almal in hierdie gemeenskap moes leer om hul weg deur hierdie ruimte te baan ten einde 'n groeps- en individuele identiteit daarin te skep. Die gemeenskap sukkel steeds om mekaar te vind. Nuwe sosiale netwerke moes geskep word en mense moes leer hoe om daarin te funksioneer. Hier is 'n paar bestaande sosiale netwerke, wat insluit kerke, informele drinkplekke wat as "yards" of sjebeens bekend is, en verskeie groepe wat deur nieregteringsorganisasies (NRO's) ondersteun word om 'n reeks intervensies te bied ten einde die gemeenskap te help. Dit is 'n sukkelende gemeenskap. Hier kry die jeug te kampe met 'n gebrek aan geriewe, en die skool bied daagliks die hoof- sosiale netwerk waaraan hulle blootgestel word. (Veldnota: 23 Augustus 2010)

Izibane (skuilnaam) is 'n werkersklas-randbuurt in die Wes-Kaap (Boland- landelike distrik) wat bepaald geskep is vir 'n groep mense wat voorheen as 'kleurlinge' geklassifiseer is. Weens apartheidswette is rasse-groepe geografies geskei. Die resultaat van hierdie beleid was dat die woonbuurt uit kontrasterende groepe saamgestel is. Daarom is die meeste adolessente in die omgewing vir hul daaglikse bestaan tot hulle bepaalde woonbuurt beperk. Die skadelike nalatenskap van apartheid blyk duidelik uit die diepgewortelde verskille in die fisiese infrastruktuur, sosio-ekonomiese moontlikhede en vorme van sosialiteit in die woonbuurt. Die jeug in die ruimtes begryp die gebruike en wisselwerking in hierdie ruimtes op verskillende wyses. Tog is daar ook ooreenkomste in die jongmense se ideale en prioriteite wat die karakter van die woonbuurt en, baie belangrik, hul gemeenskap betref. Daar is ook ooreenkomste in die beduidendheid van die jeug se mobiliteit en die plaaslike sosiale bronne tot hulle beskikking in die woonbuurt. Hierdie aspekte bepaal hoe die jeug die woonbuurt verstaan en hoe hulle dié begrip gebruik om hulle teen fisiese en sosiale gevare te probeer beskerm (Bray *et al.*, 2010:99).

Fataar (2009b:319) bied ons 'n beskouing van die woonbuurt deur te noem dat die lewe in die woonbuurt onbestendig en desperaat is. Hier bedink inwoners daagliks basiese oorlewingstaktieke deur verskillende tipes sosiale praktyke saam te voeg. Hulle beleef en

ondervind dinge wat die gebruik van alle beskikbare kapitaal – menslike sowel as simboliese bronne – vereis. Fataar (2007b:20) betoog voorts dat die omstandighede in die woonbuurt, en die aard van die mense se bestaan, tot die families se houdings teenoor die woonbuurt bydra. Hy noem dat 'n groot persentasie van die inwoners in die soeke na leefruimte gedwing word om binne sowel as buite die woonbuurt rond te beweeg.

Die woonbuurt word gekenmerk deur klein, beknopte huisies, 'n hoë werkloosheidsyfer, en agterplaasverhuring, wat ook 'n belangrike inkomstebron is. Hier vier misdaad hoogty, wat dit 'n onveilige area maak om in te woon. Volgens Soudien (2007) berus pogings om jou bestaan in hierdie konteks te verseker, op jou omgang met 'n verskeidenheid voorlopige en kortstondige instellings. Die mense in die woonbuurt moet na alternatiewe maniere soek om geld te verdien, en dus is hulle by etlike informele ekonomiese aktiwiteite betrokke, en ontwikkel hulle onortodokse maniere om openbare gesondheids-, welsyns- en opvoedkundige dienste te bekom (Soudien, 2007). Tog, ondanks hul situasie, konstrueer hierdie gemeenskap steeds lewensvatbare en produktiewe lewens deur betrokkenheid by sosiale, ekonomiese en godsdienstige aktiwiteite (Fataar, 2007b:13). Gedurende die onderhoude beskryf een van die studente die woonbuurtdinamiek soos volg:

“... [D]it is moeilik om in hierdie area te woon waar jy gedurig gekonfronteer word met bendegegeweld, dwelms, alkoholmisbruik, werkloosheid en die algehele sosio-ekonomiese verval van die mense. Die woonbuurt is siek. Hier is niemand ‘geworry’ van niemand, en niemand ‘worry’ oor niks nie. Ons het ons probleme, maar ons ‘survive’.” (Hope, 16)

In die woonbuurt poog die jeug om te midde van moeilike omstandighede vir hulself geleenthede te skep. Uit die gesprek met Hope (skuilnaam) blyk dit dat haar onmiddellike ruimte van besondere praktiese en sosiale waarde in haar lewe is. Hier bou hulle verhoudings wat nie net as bron van motivering en gerief in die strewe na hul opvoedkundige aspirasies dien nie, maar wat hulle ook die praktiese ondersteuning van inligting bied om hulle te help besef wat dit van hulle sal verg om ná skool hul onderskeie doelwitte (aspirasies) te verwesenlik. Die kern van hierdie doelwitte (aspirasies) is dus hul familiestruktuur en die gemeenskap, wat die jeug praktiese, sosiale en emosionele ondersteuning bied.

Ek het een middag by Beauty (skuilnaam) se huis aangeklop. Sy bly in 'n woonstelblok binne loopafstand van die skool. Namate ons die woonstel genader het, was die musiek van een van die “yards” (smokkelhuise) oorverdowend. Baie mense het voor hul huise (soms hokke) op kissies en dromme gesit en gesels, moontlik oor wat alles in die buurt plaasvind. Op die hoek het jongmanne gesit en dobbel, terwyl sommige besig was om 'n pyp (dagga) te rook en bier te drink.

Nie een van die ander mense het hulle veel gesteur aan wat op die hoek aangaan nie, en dit het dus na 'n aanvaarde norm gelyk. Alhoewel Beauty-hulle se huis 'n voordeur én agterdeur het, is ek gevra om die agterdeur te gebruik, want, soos haar ma dit gestel het:

“... ons gebruik nie die voordeur nie, want die jongens rook dagga en tik in die hoekie” (Beauty, 16, se ma).

Geskok dog vol begrip het ek die volgende van haar, soos ook van Hope, Rose (skuilnaam), Elroy (skuilnaam) en Precious (skuilnaam), verneem:

“Ons huis was al twee keer ingebreek en dit wil voorkom of dit 'n algemene verskynsel hier is. Die goed wat hulle steel, word dan vir 'n appel en 'n ei verkoop net om hul slegte gewoontes [dwelmslawing] te onderhou. Daggarook, dwelmmisbruik en die drink van alkoholiese drankies, veral bier, is 'n algemene ding.” (Hope, 16)

“Niemand ‘worry’ nie. Wanneer die ‘gangsters’ op mekaar skiet, sê my ouers ons moet plat lê op die vloer om moontlike dwaalkoeëls te vermy. Ons is siek en sat vir wat hier aangaan. Ons wil graag soos ander jongmense vryelik buite speel en saans vryelik rondbeweeg sonder om te vrees vir ons veiligheid. Dit is onnodig [nie die moeite werd] om naweke by vriende en familie te gaan kuier waar jy nie hoef te vrees vir jou veiligheid nie. Hier is dit 'n gewoonte om sosiale probleme op te los by wyse van geweld, want dit wil voorkom of dit 'n maklike manier is om jou probleme op te los.” (Rose, 16)

“'n Mens moet te bang wees om winkel toe te loop. Hier is bendebedrywighede aan die orde van die dag en jou veiligheid word daagliks bedreig. Bendes besluit skielik om slaags te raak met mekaar en dan vind 'n oor-en-weer-skietersy op mekaar plaas. Hul besef nie eens dat onskuldige mense in die proses mag seerkry nie. Sommige tye word mense vir geen verklaarbare rede nie beroof van hul swaarverdiende lone. Die gebied is deurtrek van gruweldade, en baie mense het al geboet met hul lewens weens hierdie ewels.” (Precious, 16)

“Ôs wiet wie die ‘drugs’ verkoop en wie van ôs vrinne dit gebruik, en van hulle wat 'n ‘battle’ voer as gevolg van verslawing.” (Elroy, 16)

Dwelmgeweld en verwante interpersoonlike geweld in die woonbuurt het die afgelope tyd skerp toegeneem. Vir die kinders van die buurt is die gebruik van dagga, “buttons” (Mandrax) en tik

(metamfetamienkristalle) niks vreemds nie. Die geredelike beskikbaarheid van alkohol en dwelms is hier die katalisator wat baie jeugdiges tot hierdie verslawende middels dryf. Groepsdruk is vir baie studente veeleisend om te hanteer. Die studente in die studie het hierdie aspek egter positief aangewend, want alhoewel Hope die gebruik van alkohol en dwelms as 'n negatiewe invloed op haar skoolprestasie beskou het, het dit haar ook gemotiveer om haar skoolloopbaan voort te sit, en het dit haar net meer vasbeslote gemaak om na steeds hoër dinge te streef. Rose het ook genoem dat hierdie middels dikwels daartoe lei dat studente by hoërisiko- seksuele bedrywighede betrokke raak. Die hoë tienerswangerskapsyfer in die woonbuurt was 'n bevestiging van hierdie tendens. Tienerswangerskappe blyk 'n algemene verskynsel in die woonbuurt te wees. Sommige studente het ook bygevoeg dat dit nie uitsluitlik aan middelmisbruik te wyte is nie, maar ook aan blootstelling aan onveilige seksuele praktyke via die media, veral die televisie. Baie van die jong moeders kan nie na hulle babas omsien nie. Gewoonlik gee hulle hul babas aan hulle ma's om te versorg, en ontduik só die vermoeiende daaglikse taak van ouerskap.

Die afgelope twee dekades het ook erge sosio-ekonomiese agteruitgang vir Izibane meegebring. Inmaakfabrieke was in die verlede die lewensaar vir die buurt se mense, wat vir hulle bestaan op dié nywerhede staatgemaak het. Tog het baie van hierdie fabrieke weens die ekonomiese krisis toegemaak. Mense moes dus 'n ander heenkome vind om 'n bestaan te maak. Die omvang van dié werklikheid het eers regtig tot my deurgedring toe ek besef dat baie van die jongmense werkloos is. Feitlik almal met wie ek gepraat het, het verwys na die 'werklose generasie' en die 'generasie sonder aspirasies'. Hierdie skokkende werklikheid laat baie mense dikwels na tydelike werk soek, bestaansondernemings open, of onwettig inkomste verdien, soos met dwelm- en drankhandel (smokkelhuise en sjebeens floreer in die woonbuurt). Afgesien hiervan, was dit opvallend dat daar geen formele ondernemings in die gemeenskap is nie, wat die indruk van weinig ekonomiese aktiwiteit in die woonbuurt wek. Tog blyk die teendeel waar te wees: Waar ek ook al in die gebied rondgeloop het, was die strate en woonstelgebiede besaai met klein spazawinkels wat vanuit hokke of vraghouers langs mense se huise bedryf word. Sommige het selfs 'speletjieswinkels' ("game shops") gehad. Plek-plek is die voorkamer van 'n reeds beknopte huis selfs in so 'n bedryf omskep. Studente en hul ouers het aan my genoem dat hulle dit gerieflik vind om hul daaglikse benodigdhede by hierdie winkels te kan koop. Omdat hulle soms die eienaar van sodanige winkel ken, beteken dit dat hulle goedere op skuld kan kry. Hierdie fasiliteit word toegestaan gedagtig daaraan dat sommige families dikwels 'n geldtekort ervaar, veral voordat hulle hul AllPay- (staats-)toelaag ontvang. Die studente was volkome bewus van, en moes ook noodgedwonge meedoen aan, die ekonomiese verhouding tussen hul huishoudings en hierdie plaaslike ondernemings. Dikwels word sjebeens uit mense se huise en aangrensende spazawinkels bedryf. Hierdie ondernemings het die sosiale kern geword waar mense bymekaar kom om te drink en te ontspan. Beauty verduidelik :

“In die laat agtermiddae en oor naweke is die musiek vanuit hierdie besighede oorverdowend. Die plek is ‘alive’. Vir jongmense is dit ‘n belangrike bymekaarkomplek. Hulle sê dit is lekker om ‘pool’ op die ‘yard’ te skiet en na die musiek te luister.” (Beauty, 16)

Ondanks hul omstandighede, het die woonbuurt se mense ‘n hegte eenheid gevorm, met ‘n duidelike besef van wie hulle werklik is. Die samehorigheid en inherente trots het egter ook veroorsaak dat die jongmense in die woonbuurt aan ‘n soort dubbele identiteit, ‘n identiteitskrisis, ly. Dit het die studente laat besef dat daar ‘n ander plek met ‘n beter toekoms vir hulle is. Dit het hulle ook beangs gemaak om moontlikhede op ander plekke te verken, want hulle het veilig gevoel in die geborgenheid van hul eie sosiale netwerke en woonbuurt. Alhoewel dié besef in die meeste gevalle ‘n positiewe invloed gehad het, het dit sommige met die dilemma gelaat om te kies tussen die verkenning van opvoedkundige en loopbaanmoontlikhede buite hulle bekende omgewing of die handhawing van die status quo binne hulle bekende omgewing.

Die voorafgaande bespreking is belangrik om te verstaan hoe studente hul opvoedkundige aspirasies teen die agtergrond van hul ruimtelike oriëntasie vorm. Dit het duidelik geword dat mense se ruimtelike oriëntasie ‘n daadwerklike praktiese impak het op hoe hierdie studente in die woonbuurt grootword. Die studente beskou ook die werkersklaswoonbuurt as wanfunksioneel in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies. Alhoewel ál die jongmense in die buurt na groot dinge streef, wil dit voorkom of die omstandighede in die buurt kan veroorsaak dat dié groot drome na nêrens sal lei nie. Ek wil dus aflei dat daar ‘n verband bestaan tussen hul woonbuurtkonteks en hul opvoedkundige aspirasies. Hierdie verband blyk ook duidelik uit die detailryke stories van die studente se lewensondervindings te midde van hul gemeenskapsinvloede. Die volgende afdeling sal hierop konsentreer.

4.2 Tema 2: Studente se woonbuurtlewens te midde van gemeenskapsinvloede

4.2.1 Studente se lewens

Hope het my een middag gevra om haar na haar huis te vergesel. Namate ons haar huis genader het, het armoede en swaarkry my begroet. Dit was veral duidelik merkbaar op die ouer mense se gesigte. Ek het dadelik begin worstel met die vraag: Is hier régtig “n beter lewe vir almal”? Ek het waargeneem hoe mense oral doelloos rondsit in die hoop dat iets moontlik hul lewensomstandighede sou verander en verbeter. Diegene wat ek gegroet het, het min gekla, en almal het aanvaar dat dít die normale verloop van die lewe is. Wat egter verblydend was, was die kinders van verskillende ouderdomme wat in die strate en tussen die woonstelblokke gespeel het. Dít het my laat dink dat hulle die woonbuurt as toeganklik beskou en nie skroom om dit vir hul speletjies te gebruik nie. Die gebruik van hierdie ruimtes is uiters belangrik in die vorming van hul

beweeglikheid in en om die woonbuurt, sowel as die soort wisselwerking wat hulle buite hul gesinstrukture beleef.

Hope bly saam met haar familie in 'n huthuis ("bungalow") in haar ouma se agterplaas. Met ons aankoms op die werf het die vooraansig van die huisie my nie voorberei op die netheid en fraaiheid binne nie. Hul huis het twee vertrekke – 'n aaneenlopende kombuis en sitkamer, en 'n vertrek wat as slaapkwartiere dien. Hulle moet die toiletgeriewe in hul ouma se huis gebruik. Dit is nie net hulle wat so woon nie; rondom hulle is dit 'n algemene verskynsel. Dit wou voorkom of die siklus van armoede hom nimmereindigend herhaal in hierdie mense wat sit en wag op 'n beter toekoms. Baie mense het steeds vasgeklou aan herinneringe van hoe dit was toe fabriek nog volop werk gebied het. Hope se ma het die situasie soos volg beskryf:

"Ek ken swaarkry. Dit het deel van my geword. Ons weet wat dit is om honger te gaan slaap en weer die volgende dag iets te hê om te eet. Dit is om leeg te voel sonder enige hoop vir die toekoms. Niemand voel jou pyn wanneer jou drome op 'n blink toekoms leeg en in skerwe lê nie. Dit is moeilik vir my, want daar is niemand wat help nie. Jy voel niks werd. Somtyds droom ek om vir my kinders alles te gee wat hul harte begeer. Vir my voel dit of armoede nooit slaap nie, maar besig is om dag en nag te werk sonder om vakansie te neem." (Hope, 16, se ma)

Hierdie uitlating het my laat beseef dat armoede ongetwyfeld sy spore op die studente se lewens en opvoedkundige aspirasies gelaat het. Almal hier het in een of ander stadium van hul lewens een of ander ervaring van swaarkry beleef. Dit het ook Hope en die ander studente huiwerig gemaak om ander moontlikhede te verken. Hierdie toedrag van sake het in 'n mate die studente se leer- en prestasievermoë beïnvloed. Hope het voorts genoem dat armoede dikwels een van die hoof faktore is wat studente noop om skool voortydig te verlaat:

"Ons almal (studente) in die woonbuurt voel soms om die skool te verlaat om 'n lewe vir onself te gaan maak. In sommige gevalle dryf materialistiese dinge, soos mooi klere en ander kommoditeite wat ons nie kan bekostig nie weens armoede, ons om die skool te verlaat." (Hope, 16)

Beauty deel hierdie gevoel, en noem dat dit 'n struikelblok in die pad van haar toekomsstrewes is, want verdere studie beteken groot finansiële koste. Haar ma stel dit só:

"Om my kind verder te laat leer gaan baie geld kos. Ek dink almal is bekommerd oor geld, en baie kinders wat skool voltooi, 'worry' omtrent dit. Jy hoor oral wat die kinders wil doen, maar ons het nie die geld om dit vir hulle te gee nie. Dit bly 'n

groot kopseer. Dit is regtig erg, want ons kan nie die universiteitskoste betaal of enigiets wat verband hou met haar studies nie.” (Beauty, 16, se ma)

Uit die gesprek met Beauty se ma kon ek duidelik agterkom hoe bekommerd sy oor die koste van verdere studie is. Dit het haar én haar kind in ’n moeilike posisie geplaas: Dit sou die ma wees wat uiteindelik ál die koste moes dra, en weens die bykomende las op die ma, sou Beauty moontlik self ook moes uitspring om geld te verdien ten einde aan haar opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Hiervan is Beauty ten volle bewus:

“Die grootse ongunstige ding vir my om verder te leer is geld. Ons almal wil na die beste universiteit gaan en die beste kwalifikasie verwerf vir die beste toekoms, maar dit kos ’n klomp geld. Ek dink dit is die ding wat baie van ons keer om na groter hoogtes te streef.” (Beauty, 16)

Hierdie armoede wat daaglik te sien is, bind egter ook die gemeenskap tot ’n hegte eenheid:

“Hier by ons ken almal vir almal. Alhoewel dit by tye lyk of niemand ‘worry’ nie, is hulle altyd gewillig om te help. Jy kan leen – van ’n koppie suiker tot ’n bietjie visolie.” (Precious, 16)

Ek kon onmiddellik agterkom dat daar ’n positiewe sosiale omgang in die woonbuurt is. Precious was baie uitgesproke oor die formele en informele aktiwiteite soos sportwedstryde wat in die woonbuurt plaasvind. Vir haar was dit nie net ’n bron van plesier en vermaak nie, maar het dit ook ’n identiteitsbesef en ’n mate van samehorigheid onder die gebied se inwoners aangewakker. Die wyse waarop die studente positiewe gevoelens oor hulle woonbuurt uitgespreek het, het hulle in staat gestel om negatiewe norme en praktyke waarmee hulle ook te kampe het, te bowe te kom. Dit het ook hul geloof in kollektiewe werksaamheid en samehorigheid bevorder. Wat hulle toekomsvisies betref, was dit vir hulle belangrik om dinge te doen waartoe die gemeenskap meewerk, want, soos Hope dit stel, wou sy hê ander kinders moet ook eendag na haar opsien.

4.2.2 Ontspanning en vryetydsbesteding

Die studente toon ’n lewendige belangstelling in veral sport en ander ontspanningsaktiwiteite. Baie van hulle is ook direk by sportklubs en ontspanningsorganisasies betrokke. Hierdie tendens is meer opvallend by die seuns as by die dogters. Alhoewel die studente die gebrek aan sport- en ontspanningsgeriewe duidelik uitgelig het, blyk daar tog ’n lewendige straatlewe en sosiale wisselwerking in die buurt te wees. Elroy vertel:

“Hier gebeur so baie dinge. Die jongmense is alewig besig om iets te ‘organise’. Sport is ál ding wat ons gedurig besig hou en wat die mense hier ‘unite’.” (Elroy, 16)

Hier leer hierdie studente lewensvaardighede aan wat hulle as belangrik beskou ten einde hul toekomsbestemmings te bereik. Baie van hierdie aktiwiteite word buite skoolverband beoefen. Die studente beskou hul deelname aan sport as ’n belangrike aspek van hul roetine en identiteit, en ’n persoonlike uitlaatklep vir hulle emosies. Sport bied hulle die ruimte en grondslag vir vrugbare omgang en wisselwerking met mekaar, hulle portuur en ouer mense. Hulle beskou dit as ’n bron van selfrespek; die bron van aanmoediging en deursettingsvermoë om ook op ander gebiede (skoolwerk) goed te vaar. Hulle floreer op die aanmoediging van hul spanmaats. Hier kan hulle hul met suksesvolle rolmodelle vereenselwig wat hul aspirasievermoë ’n verdere hupstoot gee. Hierdie aspek was ook deurslaggewend met betrekking tot hul toekomstige lewensoriëntasie. Elroy verduidelik dit só :

“Sport dien ook as ’n persoonlike meganisme vir my wat my help om te ‘cope’ met die daaglikse stres wat ek by die huis en die skool mag ervaar. Ek kan hier lekker gesels met my vrinne oor my probleme en sommer oor enigiets wat my pla.” (Elroy, 16)

Die teendeel is egter ook waar. Van die meisies het die volgende gesê:

“Hier by ons is daar niks lekker om te doen nie. Die meeste jongmense sit maar op die ‘yard’. Dit lyk of dit ál vermaak is wat ons het.” (Hope, 16)

“Daar is min georganiseerde ontspanningsfasiliteite binne die buurt en dit veroorsaak dat ons nie juis belang stel in buitemuurse aktiwiteite nie. Ons is maar betrokke by die kerk se jeug.” (Precious, 16)

Die studente se uitreiking na die kerk is ’n manier om die leemte te vul wat die power fasiliteite en die gebrek aan organisasies wat aktiwiteite kan reël, laat. Dit is die kerk met sy aanvaarde Christelike norme en praktyke wat hulle op hul aspirasies gefokus hou. Hier voel hulle dat die beskikbare ondersteuningstrukture ’n groter impak op hul toekomstige opvoedkundige aspirasies sal hê.

4.2.3 Fisiese gevare in die woonbuurt

Elemente van gevaar word in die hele woonbuurt ervaar. Die vrees vir geweld en algemene bedreigings vir ’n persoon se welstand is alomteenwoordig. Studente verwys etlike kere na die

onveiligheid van hul woonbuurt, met bakleiery, verkragtings en messteekvoorvalle aan die orde van die dag. Dikwels is jong adolessente direk betrokke by voorvalle van geweld, en niemand is ooit hul lewe seker nie. Volgens die studente is hierdie toedrag van sake grootliks te wyte aan die oorbevolktheid van die gebied sowel as alkohol- en dwelmmisbruik. Rose het haar ervaring soos volg met my gedeel:

“Mense word verkrag en gesteek op die ‘yard’. Hulle soek alewig moeilikheid met jou. Hulle kan ‘n ‘gun’ of mes vat en dan ‘rob’ hulle jou. Op die ‘yards’ drink mense baie en as hulle uitkom, is hulle buite hulself. Ons vermy dit om saans, veral op Vrydagaande, verby ‘shebeens’ te loop wanneer mense dronk is en begin baklei, soms selfs met messe, maar dit is moeilik, want daar is so baie ‘shebeens’ in ons area.” (Rose, 16)

Die vrees vir geweld en ander bedreigings vir menslike welstand is duidelik in die woonbuurt. Hier word kinders dikwels aan die lot van bendes en hul duistere aktiwiteite oorgelaat. Sommige wend hulle tot ‘n lewe op straat, want die lewe van misdaad lyk belowend en aanloklik. Misdaad word ook beskou as ‘n lonende manier om materiële dinge te bekom. Soos Hope dit stel:

“My neef trek lekker aan [Hy dra mooi klere]. Hy is ‘n dik ding in ons buurt [Hy is baie gewild in ons buurt]. Almal ‘respek’ hom oor sy nommer [Hy is deel van ‘n tronkbende] en hy het altyd geld om dinge te koop.” (Hope, 16)

Die bendelewe verteenwoordig ‘n ander kultuur in die werkersklaswoonbuurt, en word soms as die aanvaarde norm bestempel. Binne hierdie kultuur probeer die jeug hul identiteit vestig in ‘n wêreld waar mense jou moet vrees ten einde jou te respekteer. Dít het ook die studente se beweeglikheid in die buurt beperk. Baie jongmense wil, soos die dwelmbase, gebiede beheer. Tog het die aanskouing van hoe ander jongmense in die dwelmnet op straat verstriek raak, die studente ‘n renons daarin laat ontwikkel. Beauty vertel:

“... [A]s my broer ‘gedrug’ is, lyk dit of hy in sy eie wêreld is. Hy voel en lyk baie gelukkig, asof niks en niemand hom ‘worry’ nie. Dit wil voorkom of alle ‘pressure’ van hom af is. Hy’s kalm, asof sy ‘mind’ van al sy ‘worries’ afgehaal is. Ek wil nie só wees nie.” (Beauty, 16)

Hierdie antisosiale gedrag is kenmerkend van die woonbuurt. Dít dompel die studente in baie gevalle in vertwyfeling oor wat nou eintlik reg en verkeerd is. Elroy sê:

“Dit is vir ons niks snaaks om op die ‘yard’ te sit nie, want al ons vriende doen dit. Ek het al geëksperimenteer met dagga, en het al dikwels dronk by die huis aangekom, maar dit is iets van die verlede.” (Elroy, 16)

Ouers in die woonbuurt het ’n probleem met die jeugdige se buitemuurse aktiwiteite, veral ook aangesien die polisie dikwels eerder simpatie het met die jeugdige as om orde te probeer herstel. Volgens Beauty het sommige van die straataktiwiteite haar diep geraak:

“Sedert ek hier woon, het ek nou al alles gesien. Ek het gesien hoe mense gestee en selfs geskiet word. Aan die begin was ek verbaas oor hierdie dinge, maar nou is dit vir my soos maar net nog iets wat gebeur.” (Beauty, 16)

Oor-en-weer-skieters in die gebied is aan die orde van die dag, omdat wapens vryelik verkrygbaar is. Die stryd om oorlewing is ál wat hier tel; jy moet beskerm wat joune is. Volgens die studente voel dit byna asof iets skort indien opponerende bendegroepe nie slaags raak nie. Hier sluit jeugdige dikwels ’n alliansie met bendes ten einde hul veiligheid te verseker. Vir Precious en Beauty is dit egter nie ’n opsie nie. Precious vertel:

“Ek groet hulle net en loop aan. Ek ‘worry’ nie met hulle nie, en hulle ‘worry’ nie met my nie. Hulle sê ek gee my uit [Hulle sê ek is aanstellerig]. Ek verbeel my ...” (Precious, 16)

Uit Precious se mededelings was dit gou duidelik dat die jeug in die woonbuurt in opstand is teen wat in die buurt as normaal beskou word. Hul besluite oor waarheen om te gaan en wanneer, sowel as hul reaksies op beperkings, het verband gehou met hul opvattinge van gevaar in die buurt. Die meeste van die studente is dit eens dat die woonbuurt onveilig is, veral in die aand. Oor die algemeen is hul beweeglikheid waarskynlik baie méér ingeperk as die van studente in meer gegoede buurte, maar stel dit hulle juis bloot aan, en laat hulle kwesbaar vir, sosiale gevare. Voormelde het by my die vraag laat ontstaan oor hoe die studente deur die komplekse faktore van die woonbuurt navigeer ten einde uiteindelik hul algehele én opvoedkundige aspirasies te vorm.

4.3 Tema 3: Studente se woonbuurnavigasie in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies

4.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling konsentreer ek op watter onderhandelings studente in die woonbuurt aanknoop ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Uit die vorige afdeling het duidelik

geblyk dat die studente se lewenservarings hulle genoodsaak het om sekere aanpassings te maak ten einde inhoud aan hul opvoedkundige aspirasies te gee. Te midde van moeilike omstandighede moes hierdie studente in die woonbuurt vir hulle geleentheid skep om nie hulle opvoedkundige aspirasies te laat vaar nie. Ek wil dus aanvoer dat hierdie ruimtelike ervarings in die werkersklaswoonbuurt meegewerk het tot studente se noodgedwonge navigasie met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies. Met die data wat ek in hierdie afdeling aanbied, wil ek wys hoe hierdie studente hulle omstandighede en die gebeure in die woonbuurt as sleutelmomente gebruik en selfs te bowe kom, om verskillende soorte toekomste vir hulself te bewerkstellig. Die data in hierdie afdeling sal dus klem lê op hoe die studente verskillende netwerke gebruik en hulle weg daardeur baan om hulle hul opvoedkundige aspirasies te help vorm.

4.3.2 Hul navigasie in die woonbuurt, en hul opvoedkundige aspirasies

Op al die mure van woonstelblokke kon ek duidelik sien hoe bendes, soos die Americans, Hard Livings Kids, Junky Funky Kids, hul onderskeie gebiede ("territories") met hul kentekens afbaken. Ek kon aflei dat ál hierdie bendes in beheer was van 'n magtige uitgebreide netwerk van dwelmshandel en misdaad in die woonbuurt. Hier was bendebedrywighede 'n integrale deel van die gemeenskap. Bendelede se uiterlike voorkoms het my laat besef dat die bendelede en -bedrywighede vir ander jongmense verskriklik aanloklik moes lyk. (Veldnota-inskrywing: 15 September 2010)

Teen hierdie agtergrond moes die studente hul opvoedkundige aspirasies vorm. Die bendes in die buurt het 'n eie vorm van straatkultuur ontwikkel wat in stryd is met die hoofstroom- sosiale norme, en wat die meeste inwoners ingeperk en van openbare sosiale ruimtes uitgesluit het. Om nié hierdie bendewêreld te betree nie is vir die studente 'n stryd. Vir Elroy is die versoeking om hom by hierdie kultuur aan te sluit groot, maar dit sou sy opvoedkundige aspirasies 'n lelike knou toedien (Elroy, 16).

Die verskillende bendes het etlike pogings aangewend om hom te werf, gewoonlik met die versoeking van geld en geskenke, klere en dwelms. Nuwe bendelede moet absolute trou aan hul bende sweer en alle verbintenisse met ander sosiale groepe prysgee (Precious, 16). Die probleem van armoede, swak werkvooruitsigte, en drank- en dwelmmisbruik skep 'n perfekte teelaarde vir bendebedrywighede (Hope, 16). Hierdie kultuur skep 'n klimaat van spanning en vrees by die studente in hul navigasie met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies, en ondermyn bestaande gemeenskapstrukture en sosiale moraliteit wat deur instellings soos die kerk en skool opgebou is.

Die studente se omstandighede in die woonbuurt het meegebring dat hulle in hul fisiese ruimte vasgevang is (sien Fataar, 2007b). Dit is asof “ons uitgelewer [is] aan die genade van sekere bendes” (Rose, 16). Die misdaad in die gebied, tesame met die oorgloed sjebeens (informele kroeë) in die buurt, het die jongmense se beweeglikheid dikwels tot die huis en hul onmiddellike omgewing beperk. Hulle waag dit weinig om alleen in die woonbuurt rond te beweeg, veral saans (Beauty, 16). Dit het hulle voorts beperk om moontlikhede buite hul gemaksones, met ander woorde hul onmiddellike omgewing (ruimte), te verken. Hierdie studente reken dat die lewe en omstandighede in die woonbuurt jou sterk of swak kan maak – dit hang egter van jouself af en van wat jy wil word (Hope, 16).

In die buurt is daar min geleenthede om hul opvoedkundige horisonne te verruim. Die studente besoek byvoorbeeld selde die biblioteek:

“Ek gaan net nou en dan bib toe om my take te doen, want dit is nogal ’n bietjie ver. ’n Mens moet ook vroeg terug wees, want die jongens ...” (Precious, 16)

Die studente is bang om onbekende terreine te betree en vermy dit dus liever. Die strewe na ’n goeie lewe deur hul opvoedkundige aspirasies na te jaag is duidelik met hul persoonlike veiligheid verstrengel. Hope verduidelik dat “oral waar jy gaan, is dit gevaarlik, maar die meeste van die tyd is dit ‘all right’ [veilig] hier by ons”. Hierdie woorde toon dat haar aspirasievermoë beïnvloed word deur die dinamiek wat betref die veiligheid van die fisiese ruimte van die woonbuurt.

Baie min van hierdie studente beweeg daagliks buite die woonbuurt op soek na sosiale en ontspanningsaktiwiteite. Redes hiervoor blyk die afstand en die gebrek aan geld vir openbare vervoer (taxi’s) en ontspanningsaktiwiteite te wees. Hierdie omstandighede is ongetwyfeld die gevolg van die verlede, toe apartheidswetgewing bruin mense weggedwing het van ’n lewe na aan hierdie aktiwiteite. Diep binne die studente is daar ’n sterk begeerte om in die woonbuurt te bly, maar hulle besef ook dat hulle dit sal móét verlaat om hul aspirasies na te jaag. Dit is hulle kaartjie na die toekoms wat hulle almal begeer. Die vraag oor hoe sy in die woonbuurt rondbeweeg, het Rose laat twyfel. Tog noem sy later: “As ek hiér kan ‘survive’, sal ek oral kan ‘survive’” (Rose, 16). Onmiddellik het haar gesig opgehelder, want sy het gevoel dat haar oorlewingsstategie in haar onmiddellike ruimte haar kan help om haar opvoedkundige aspirasies elders suksesvol na te streef.

In die woonbuurt wend die studente hulle tot die kerk om die begeerte na sosiale omgang te bevredig. Hope noem dat die kerk hulle daardie ruimte bied waar hulle van al die negatiewe beelde in hul woonbuurt kan wegbreek (Hope, 16). Hier verkeer verskillende klasse met verskillende inkomstes en opvoeding in die woonbuurt sosiaal met mekaar.

“Hier word ons gedagtes weggevat van vriende wat ons aanmoedig om verkeerde dinge te doen, soos om te drink [alkohol] of net ander verkeerde dinge te doen.”
(Hope, 16)

Die studente beskou hul godsdienstige oortuigings en deelname aan kerkdienste of die kerk se jeugorganisasie as besonder behulpzaam in die vorming van hul identiteit. Die lewenskeuses wat die kerke voorstaan, blyk bevorderlik te wees vir die opvoedkundige paaie (aspirasies) wat die studente uiteindelik sal wil volg.

Uit my waarnemings het ek gou afgelei dat die seuns in die woonbuurt dikwels nie daarin slaag om in waardige mans te ontwikkel nie. Beauty skryf hierdie gebrek grootliks toe aan die afwesigheid van vaderfigure en betekenisvolle mansfigure wat as rolmodelle kan dien sodat hulle positiewe inhoud aan hul lewensaspirasies kan gee (Beauty, 16). Daarom sukkel die seuns in dié omgewing om meisies onvoorwaardelik lief te hê sonder om dit aan seksuele voorwaardes te koppel (Hope, 16). In dié verband het Precious opgemerk:

“Die seuns hier by ons groei oor die algemeen op in ’n baie onbestendige omgewing, en hul sal trou sweer aan plaasvervanger-vaderfigure soos die bendeleier of dwelmhandelaar.” (Precious, 16)

Volgens die studente beskou baie jongmense die bendelewe as ’n alternatiewe familiestruktuur wat in kriminele aktiwiteite veranker is. Die bendes in die woonbuurt beskou ook meisies as ’n soort kommoditeit. Hierdie houding weerhou meisies daarvan om in intieme liefdesverhoudings met seuns betrokke te raak, want die tendens van ongewenste tienerswangerskappe het al mode geword in die woonbuurt. Hieroor sê Precious :

“As ek nou moet verwag, sal my ma mal raak. Hulle [seuns] wil jou net gebruik, dan los hulle jou, dus bly ek maar sonder ’n outjie.” (Precious, 16)

Vir Precious sou dit katastrofies wees indien sy moes swanger raak. ’n Onbeplande swangerskap sou ’n groot demper op haar aspirasies plaas, want sy sou nie die stres van moederskap én haar skoolwerk kon hanteer nie. Sy het ’n paar jong moeders in die woonbuurt aan my uitgewys wat nie aan die eise van moederskap én hul skoolwerk kon voldoen nie en uiteindelik die skool moes verlaat. Sy noem ook dat die maandelikse toelaag wat sy sou ontvang indien sy ’n kind sou kry, nie voldoende is om in die baba se behoeftes te voorsien nie, en haar sou noodsaak om te gaan werk (Precious, 16).

Werkloosheid en voortslepende armoede blyk voortdurende trauma en verandering in die woonbuurt te veroorsaak, wat op sy beurt die studente spanning laat ervaar. Tog is daar 'n sterk netwerk sosiale en materiële verhoudings in die woonbuurteks wat hierdie studente se opvoedkundige aspirasies ondersteun, en die studente kry dit oënskynlik reg om hierdie netwerke en verbintenisse tot hul voordeel te gebruik. Hul vermoë om hul woonbuurt te ontleed het juis hul soeke na opwaartse mobiliteit aangevuur. Die besef dat hulle 'n geleentheid het om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik het die manier verander waarop hulle met hul sosiale ruimte (woonbuurt) omgaan.

In hierdie afdeling het ek studente se woonbuurnavigasie met betrekking tot hul algehele en opvoedkundige aspirasies probeer vasvang. Die data wat ek in hierdie afdeling aangebied het, het my help vasstel hoe hierdie navigasie hul algehele en opvoedkundige aspirasies help vorm.

4.4 Tema 4: Hoe woonbuurnavigasie studente se algehele en opvoedkundige aspirasies vorm

4.4.1 Inleiding

In hierdie afdeling lê ek klem op hoe die onderhandelings/navigasie in hierdie studente se woonbuurteks hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Ek wil aanvoer dat dit uit die voorafgaande bespreking duidelik geblyk het dat die mate waarin studente die uitdagings van hul sosiale strukture, netwerke en ruimtelike ervarings beleef en hul weg daardeur baan, instrumenteel was in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies. Die studente navigeer die sosiale uitdagings van hul onmiddellike omgewing anders as hul portuur, en kan hierdie navigasie gebruik om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Met die data wat ek in hierdie afdeling aanbied, wil ek probeer toon hoe hulle verskillende strukture, soos hul familie, vriende en ander vorme van gemeenskapsnetwerke, aanwend ten einde hulle 'n blink toekoms te help najaag. Die studente het dit baie duidelik gemaak dat omstandighede merkbaar verander het, en dat dit hoegenaamd nie meer is soos hul ouers dit beleef het nie.

4.4.2 Studente se toekomsplanne wat hul opvoedkundige aspirasies betref

In die woonbuurt het die studente se navigasie meegebring dat hulle vir hulself verskillende soorte drome te midde van hul moeilike omstandighede moes skep. Dit is hartseer dog allermens verbasend dat nie een 'n toekoms in die woonbuurt in die vooruitsig stel nie. Die omstandighede in die woonbuurt het meestal net hul aspirasies aangevuur om die toekoms waarna hulle hunker, te verwesenlik:

“My grootste droom is om uit die woonbuurt te kom; om ’n beter lewe te lei as waaraan ek gewoon is en om iets te bereik in die lewe. Ek wil ’n suksesvolle advokaat wees.” (Hope, 16)

“Ek wil so ver moontlik van alles [met ander woorde die woonbuurtomstandighede] af weg kom.” (Rose, 16)

“Ek moet net wegkom van al die negatiewe dinge wat moontlik kan inmeng met my doelwitte.” (Precious, 16)

Die volgende vraag het by my ontstaan: Hoekom wil die studente net uit die woonbuurt wegkom? Die toon van hul woorde het my laat besef dat hul persoonlike ervarings in hul gemeenskappe, soos wat dit daaglik voor hulle afspeel, hul lewensdrome en aspirasies beïnvloed. Hierdie kenmerk het die studente se aspirasievermoë merkbaar verbeter. Hulle koester almal groot ideale vir die toekoms:

“My eerste besluit was om ’n mediese dokter te word, maar dit het intussen verander. Ek wil graag ’n verpleegster word, omdat ek voel dat ek hier mense beter kan help. Ek dink dit is moontlik.” (Precious, 16)

“Ek wil ’n suksesvolle advokaat wees en ’n suksesvolle lewe lei, want hier is so baie mense wat ’n ‘lawyer’ soek, maar hulle weet nie waarheen om te gaan nie.” (Hope, 16)

“Ek wou nog altyd ’n mediese dokter wees. Ek wil ander mense help in nood, maar nie omdat dit nodig is nie, maar omdat ek omgee.” (Beauty, 16)

Hierdie intense belewing van hul gemeenskap en woonbuurt se gebreke en haglike omstandighede het hulle aangevuur om graag mense te wil help. Hulle wil hul wêreld verander en iets beters teweegbring, en hul algehele aspirasies sluit daarby aan. Alhoewel dit vir hulle moeilik moet wees om hulle ’n wêreld met oneindige moontlikhede voor te stel, is dit in hul agterkoppe ’n wêreld wat ook aan finansiële welvaart en geluk gekoppel kan word:

“Ek wil na myself kyk, onafhanklik wees van my ouers, en ’n goeie salaris verdien. My droom is ook om my eie huis, motor en gesin te hê, sowel as al die materiële dinge wat my nog altyd ontwyk het. Om net gelukkig te wees en my doelwitte te bereik – dís wat my ideale blink toekoms is.” (Hope, 16)

“Vir my is ’n ideale blink toekoms om gelukkig te wees, met genoeg geld, en met ’n gelukkige familie sowel as ’n mooi huis.” (Precious, 16)

Hierdie studente droom van die geluk wat in materiële dinge opgesluit lê; dinge wat hulle nog altyd wou hê, maar wat hulle nog altyd ontwyk het. Soos middelklasstudente, koppel hulle ook hul aspirasies aan ekonomiese welvaart. Hope het my laat verstaan dat haar ouers haar oorreed het om te streef na die opvoeding wat hulle ontwyk het, sodat sy die dinge kan bekom wat sy wil hê:

“Op ’n finansiële gebied belê my ouers nie baie in my toekomsplanne nie, maar ek kan dit verstaan, want daar is niks om te belê nie. Wat hulle wel belê in my lewe is hul onvoorwaardelike liefde, ondersteuning, en dít is vir my die grootste motivering. Dit beteken vir my meer as geld, want geld verloor sy waarde en dit kan nie liefde koop nie. So, as ek ook niks bereik nie, alhoewel dít nie ’n opsie vir my is nie, sal dit nie die einde van die wêreld wees nie, solank ek weet daar is mense wat my liefhet en ondersteun, maak nie saak wat nie.” (Hope, 16)

Precious beaam dit:

“Hulle wil hê ek moet die skool klaarmaak en vir hulle gelukkig maak. Hulle wil hê ek moet iets bekom in die lewe waaraan hulle nie kon kom nie. Ek is bly dat hulle so baie omgee vir my.” (Precious, 16)

Hierdie studente se ouers ondersteun en moedig hul kinders se drome aan. In ’n mate was dít vir my problematies, want hierdie drome is in sommige gevalle gegrond op slegs die vaagste benul van wat werklik nodig is om dit te verwesenlik. Hul ouers besef nie die finansiële en ander implikasies van hul kinders se toekomsdrome nie. Hulle het nie die nodige ondervinding om hulle kinders ’n mate van praktiese advies oor hul toekomsplanne te bied nie. Sommige ouers beskik bloot oor ’n basiese opvoeding; ander weet weer effens meer van die eise van studie en ’n beroep. Beauty vertel:

“My ma wou nog altyd die beste vir my gehad het. Sy wil hê ek moet goed doen en die beste resultate kry, sodat ek eendag ’n goeie werk kan kry. Sy is regtig gesteld daarop dat ek net die beste uit die lewe kry, dus gaan ek ’n mediese dokter word.” (Beauty, 16)

Sy kon egter nie heeltemal verduidelik wat sy met “die beste uit die lewe” bedoel nie, maar het dit laat aansluit daarby dat sy ’n goeie lewe wil lei en toegang wil hê tot geleenthede wat nie haar ouers beskore was nie. Vir Beauty se ma is ’n goeie lewe ál wat sy vir haar kind begeer:

“Indien ek die geleenthede gebied was wat ek my kind vandag toewens, sou ek beter op skool presteer het en met die goeie uitslae sou ek ten minste verseker gewees het van ’n goeie werk. Ek wil hê dat my kind finansieel selfversekerd is deur genoeg in die toekoms te verdien.” (Beauty, 16, se ma)

Die feit dat die ouers groot ideale vir hul kinders koester, bied sekere praktiese voordele aan hierdie studente, want hulle kry werklike konkrete bystand van hul ouers. Opvoeding is vir hierdie studente belangrik vir ’n beter toekoms, en die hemelsbreë verskil tussen dié siening en hul ouers se grootwordwêreld, waar kwalifikasies nie so belangrik was nie, is opmerklik. Nie een van die studente sien hulself in die nabye toekoms nog op dieselfde plek nie:

“Tien jaar van nou af wil ek net die vrugte pluk waarvan ek oor die jare gedroom het, waarvoor ek hard gewerk het. Ek wil ’n suksesvolle advokaat wees en ’n suksesvolle lewe lei. Dit is moontlik en ek sê dit sonder enige twyfel. Daar is ’n gesegde wat lui ‘wat jy saai, sal jy maai’. Jy weet, wanneer jy alles insit en nie slaplê nie sal daar wêl ’n geleentheid wees. Die feit dat ek baie hard werk, ’n visie het en die regte ingesteldheid het, dien as voordeel vir my, maar wat wêl in my pad staan, is die feit dat ons nie finansieel sterk is nie. Eintlik sien ek nie dit as ’n probleem of struikelblok nie, want as jy met dít in jou kop loop, sal jy nooit jou doelwitte bereik nie. Niks in die lewe is verniet nie, en alles kom met ’n prys, en harde werk is die prys vir ’n blink toekoms.” (Hope, 16)

Die ander studente het dieselfde visie:

“... ’n [D]okter ... ek werk hard aan daardie droom en sit alles in” (Beauty, 16)

“Ek wil nie oor tien jaar nog altyd sit waar ek nou is nie en niks bereik het in die lewe nie, waar ek nou ’n kans het om iets te doen aan myself, om ’n beter toekoms te hê sodat ek ’n beter lewe kan hê as wat ek op die oomblik het.” (Precious, 16)

Die studente se opvatting dat formele opvoeding die sleutel is tot sukses het aansluiting gevind by hul gedagtes oor wat so ’n verandering in hul wêreld sal vereis. Hulle beskou hul toekoms as middelklas, waarin professionele, tegniese en bestuursvaardighede belangrik is.

Die negatiewe aspekte in die woonbuurt maak hulle net meer vasbeslote om hul toekomsdrome na te jaag:

“Ironies genoeg beïnvloed die negatiewe aspekte my toekomsplanne op ’n positiewe wyse. Dit is ’n motivering vir my wanneer ek moeg word en tou wil opgooi. Om hierdie rede bly ek gefokus, want ek soek iets beter as wat ek nou het.” (Hope, 16)

“Daar is vele negatiewe aspekte wat téén my is, maar ek dink as ek daarin vaskyk, gaan ek oor tien of 12 jaar nog steeds sit waar ek sit. Ek wil ’n beter toekoms hê as wat ek nou het, en ek wil beter lewe as wat ek nou lewe. My moed raak aanmekaar op om aan te gaan, maar dan weet ek nie waarnatoe om te gaan nie. Ek voel die omstandighede is nie te sleg nie, maar dit kan my ook nie verbeter nie en gaan my slegs benadeel, en dan kom die besef tot my deur dat jy slegs jouself kan bring tot waar jy wil wees.” (Precious, 16)

Hul woonbuurtomstandighede spoor die studente oënskynlik aan om ten alle koste daarvan te ontsnap. In hierdie afdeling het ek data aangebied wat getoon het hoe die onderhandelings in die studente se woonbuurtkonteks hul opvoedkundige aspirasies vorm. Hierná verken ek hoe woonbuurtnavigasies die studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband beïnvloed.

4.5 Tema 5: Hoe woonbuurtnavigasie studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband vorm

4.5.1 Inleiding

In hierdie afdeling sal ek verken hoe studente se woonbuurtnavigasie hul opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband beïnvloed. In die woonbuurt het ek ontdek dat die studente se ruimtelike (woonbuurt-) navigasie uit komplekse besluite bestaan ten einde hul opvoedkundige aspirasies te vorm en keuses omtrent hul toekomstige beroepe uit te oefen. Hier moes die studente ’n balans handhaaf tussen die inwinning van inligting, die opdoen van ondervinding, en ’n begrip van hul persoonlike aanleg en belangstelling met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies. Hulle moes ook alle beskikbare alternatiewe in ag neem vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies. Die verskeidenheid moontlikhede in die woonbuurt is teenoor hul gewenste toekoms gestel. Sodoende het onontwikkelde en abstrakte aspirasie-ontwikkeling ’n gids geword om hul verwagtinge, en daarná hul werklike lewenspad, tot op ’n bepaalde punt te laat vorm aanneem.

4.5.2 Die gemeenskap se verwagtinge met betrekking tot studente se opvoedkundige aspirasies

Namate ek met die studente in die buurt gesels en in die omgewing rondbeweeg, word die kwessie van hul vriende wat die skool met óf sonder 'n matrieksertifikaat verlaat betreklik baie ter sprake gebring. Hierdie jongmense sit doelloos by die huis rond, sonder enige vooruitsigte van werk. Dít is problematies vir die gemeenskap. Almal wil hê dat hierdie kinders hul volle potensiaal verwesenlik. (Veldnota-inskrywing: 20 November 2010)

Hierdie gemeenskap koester groot drome vir sy jeug. Hulle wil hê dat hul kinders 'iets' moet word. Die voltooiing van hul skoolloopbaan, onder meer die gedagte om matriek te slaag, is een van die baie vooruitsigte wat hierdie gemeenskap vir hul kinders het. Hope besef dit:

“Ek dink die gemeenskap wil hê ek moet skoolgaan en verder gaan studeer sodat ek nie soos hulle moet opeindig nie.” (Hope, 16)

Die droom van verdere studie wat die gemeenskap vir die jongmense koester, rus swaar op die jonges se skouers:

“Hulle [die gemeenskap] wil nie hê dat ons moet spyt wees oor verkeerde keuses wat ons gemaak het nie” (Hope, 16).

Die gemeenskap se verwagtinge het ook sekere verwagtinge by die studente laat ontstaan:

“Ek verwag van my gemeenskap om my te ondersteun. Om in vrede met mekaar te lewe en nie my moed te breek nie, sodat dit my toekoms kan verander.” (Hope, 16)

Almal in die gemeenskap het groot verwagtinge van die skool. Die skool word onder meer soos volg beskou:

“'n Plek waar jy studeer om vir jou 'n beter toekoms te gee. 'n Plek wat vir jou deure kan oopmaak as jy suksesvol wil wees.” (Hope, 16)

Die gemeenskap bestempel opvoeding as die sleutel om omstandighede in die woonbuurt te verbeter. Hope reken soos volg:

“[Vir hulle is] opvoeding belangriker ... as [vir] jongmense. Hulle weet dat die lewe jou niks bied as jy nie ’n opvoeding het nie. Omdat hulle hul kanse verbrou het en nie dieselfde vir hul kinders en jongmense in die gebied wil hê nie.” (Hope, 16)

Die gebeure in die woonbuurt het duidelik hierdie studente se opvoedkundige aspirasies op merkwaardige wyse gevorm:

“Die gebeure binne my woonbuurt affekteer my skool en opvoedkundige aspirasies op ’n positiewe manier, want dit motiveer my elke dag om hard te werk aan my skoolloopbaan, om uit die gemeenskap te breek en ’n beter lewe te lei as mense binne my gemeenskap.” (Hope, 16)

Hul navigasie in hul woonbuurt het ook hul ingesteldheid teenoor hul opvoedkundige aspirasies geraak:

“Ek leer baie lewenslesse – lesse wat ek vir die res van my lewe met my kan saamdra. Die feit dat hier ’n lae opvoedingspeil in my gemeenskap is, motiveer my om verder te gaan studeer.” (Hope, 16)

Die studente aanvaar opvoeding as hul bondgenoot in die strewe na hul opvoedkundige aspirasies:

“Die skool en gemeenskap loop hand aan hand, want om ’n beter gemeenskap te bou het die gemeenskap die skool nodig, en sonder die gemeenskap kan daar nie ’n skool wees nie.” (Hope, 16)

Hierdie bondgenootskap het die studente te midde van hul woonbuurtomstandighede ’n visie laat ontwikkel om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee:

“Die feit dat ek skoolgaan, ’n visie het en probeer om vir myself geleenthede te skep onderskei my van ander inwoners. Ek maak gebruik van my kanse wat ek kry, want dalk is daar nie ’n tweede kans nie.” (Hope, 16)

In die woonbuurt steun die studente sterk op hul onmiddellike sosiale netwerke om hul in die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies te ondersteun. Ouer mense in die woonbuurt en die studente se ouers is die dryfveer agter die gedagte van verdere studie en opleiding ten einde ’n beter lewe te waarborg. Hierdie motivering vind oënskynlik groot byval by die studente:

“My ouers is baie gesteld op papiere [kwalifikasies]. Om ’n goeie werk te kry moet jy die regte papiere het [goed gekwalifiseerd wees]. My ma noem dit altyd dat daar slegs geleenthede is vir die met die regte papiere [kwalifikasies].” (Beauty, 16)

In gemeenskapsverband besin die studente oor ander familieledes wat kenmerkend tot hul lewensplanne en -drome bygedra het. Hierdie positiewe rolmodelle in hul familiestrukture was belangrik in die vorming van hul eie opvoedkundige aspirasies. In die woonbuurt word die klein groepie wat die akademiese leer klim, bewonder. Rose is byvoorbeeld vol bewondering vir haar niggies en neefs:

“Ek het ’n paar neefs en niggies wat graad 12 klaargemaak het en universiteit toe gegaan het. As hulle dit kan doen, kan ek óók. Dit is ’n bewys dat ons nie dom is nie. Ek glo hulle sal my ondersteun indien ek ook besluit om so ’n stap te neem.” (Rose, 16)

Hulle trek voordeel uit direkte advies en aanmoediging van familieledes. In die woonbuurt bied dit die jongmense ’n idee van wat bereikbaar is met betrekking tot hul eie opvoedkundige aspirasies:

“Ek het nooit gedink daaraan om universiteit toe te gaan nie. As ek my niggies hoor praat van die kampus voel dit lekker. Dit spoor my aan om ook hard te leer, want ek wil ook daar wees.” (Rose, 16)

Ek sal hierdie data later in ag neem wanneer ek die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies binne woonbuurtverband ontleed.

4.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek gekonsentreer op die aard van vyf studente se opvoedkundige-aspirasievorming in hul woonbuurtkonteks. Ek het die veelvuldige en onderliggende dimensies van hul opvoedkundige-aspirasievorming uitgelig, wat ons kan help verstaan hoe sodanige opvoedkundige aspirasies binne hul woonbuurtkonteks gestalte kry en onderhandel word.

Ek het die hoofstuk begin deur die sosio-ruimtelike dinamiek van hierdie werkersklaswoonbuurt te verduidelik. Hierdeur het ek probeer bewys dat die studente, ondanks die moeilike sosio-ekonomiese omstandighede om hulle, onder meer werkloosheid, armoede, en alkohol- en dwelmmisbruik, dit steeds regkry om produktief deur verskeie formele en informele netwerke te navigeer ten einde hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Die data in hierdie hoofstuk

bring my nóg nader aan 'n antwoord op my navorsingsvraag: Hoe gee hoërskoolstudente in 'n werkersklaswonebuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies?

Hoofstuk 5

Datavoorstelling: Die skoolkonteks

Inleiding

Hierdie hoofstuk handel oor die verkenning van jong werkersklasstudente se ondervindings ten opsigte van hul skolingsproses in soverre dit die vorming van hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Die mees opmerkbare en konstante tema wat uit die deelnemeronderhoude na vore gekom het, was dat die meeste van hulle iets in die lewe wou word en iets in die lewe wou doen wat die moeite werd is. Ek sal veral klem lê op hoe hulle die diskoers van hul skolingsproses ervaar, en watter onderhandelinge hulle in hierdie konteks moet aanknoop ten einde hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik.

Met hierdie hoofstuk wil ek ook verken of die studente genoegsame inligting het om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Uit die vorige hoofstuk het dit reeds geblyk dat hulle nie vasgevang wou word in wat hulle as 'swaarkry' (‘n stryd om oorlewing) beskou nie, aangesien dit hulle sal beroof van lewensgeleenthede wat baie van hul ouers nie beskore was nie. Uitlatings tydens die onderhoude toon duidelik dat hulle reeds ernstig begin dink het oor hul toekoms, soms tot in die fynste besonderhede. In dié hoofstuk sal dieselfde soort temas as in hoofstuk 4 verken word sodat dit bymekaar kan aansluit ten einde ‘n antwoord te kry op die navorsingsvraag: Hoe gee studente by ‘n werkersklasskool in ‘n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies te midde van gemeenskapsinvloede? Hou egter in gedagte dat die studente reeds self die kennis en die ‘straatwysheid’ opgedoen het wat hulle moontlik met die navigasie na hul toekomstige opvoedkundige aspirasies sal help. Óók belangrik is dat hulle hul toekomstige opvoedingsambisies meestal aan die hand van toekomstige werkseleenthede en beroepe gekonseptualiseer het. Ek neem voorts in ag dat die studente se wisselwerking in die woonbuurt- en skoolkonteks nie van mekaar geskei kan word nie. In die ontledingshoofstuk (hoofstuk 6) probeer ek dus ook dié twee ‘wordingsruimtes’ met mekaar in verband bring.

5.1 Tema 1: Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamiek van die Sekondêre Skool Izibane

Die studente bring die bykomende faktor van hul lewensomstandighede saam met hulle skool toe (Fataar, 2007a). Hul lewensomstandighede beïnvloed hul daaglikse ondervindings by die skool én hul leervermoë, direk sowel as indirek. Die huis en die buurt waarin hulle woon, bied ‘n grondslag van interpersoonlike verhoudings wat sowel ‘n positiewe as ‘n negatiewe invloed op hul skolingsproses het (Bray *et al.*, 2010:209).

Die skool is in 'n gebied waar die gemeenskap ekonomies sukkel om te oorleef. Dit weerspieël soortgelyke eienskappe as wat Chisholm (2007) noem: Die skool toon duidelike tekens van die apartheidsjare en die gedwonge verskuiwing van mense wat voorheen as 'kleurlinge' geklassifiseer is, uit die middestadgebiede. Die studente by die skool is oorwegend Afrikaanssprekende, bruin werkersklasstudente. Buite die skool is hulle dikwels betrokke by diefstal, bendebedrywighede, geweld, messtekery en soms ook verkragtings. Soos die onmiddellike woonbuurt, toon die skool self 'n beperkte mate van vooruitgang, en het dit in 'n sekere mate gestagneer om as't ware met sy omgewing saam te smelt.

Onderwysers hier kom voortdurend te staan voor probleme soos kinders met wyd uiteenlopende opvoedkundige agtergronde, wat soms ook ver verskil van dit wat van kinders in bruin skole verwag word. Die skool het groot klasse studente wat nie in die laerskool voldoende voorberei is nie, en met wie onderwysers dit gevolglik moeilik vind om te kommunikeer. Die skool is 'n 'geen skoolgeld'-skool omdat ouers eenvoudig nie skoolgeld kan bybring nie. Ten spyte van 'n merkbare verbetering die afgelope tyd, het matriekresultate oor die afgelope jare beduidend verswak (Skoolhoof, 2010a). By die skool is daar weinig toepaslike strukture of prosesse om die sosio-ekonomiese omstandighede van die studente te hanteer. Die skool het boonop 'n reputasie as 'n 'wilde skool' (Skoolhoof, 2010b). Selfs die skool se goeie omheining hou nie vandale van die skoolterrein nie, en die skool is gedurig die slagoffer van diefstal. Tog blyk vandalisme en die diefstal van skoleiendom hier 'n ewe groot plaag as by ander skole in Izibane te wees (Xaba, 2010).

Die huidige fisiese struktuur van die skool weerspieël sy oorsprong sowel as power instandhoudingsgeskiedenis. Dit beskik slegs oor die basiese fasiliteite ten einde onderrig doeltreffender te maak, maar opvoedkundige potensiaal word beperk deur swak instandhouding en vandalisme. Alhoewel daar sportfasiliteite is, is dit in 'n gehawende toestand. Die rugbyveld van die skool is begroei met onkruid en gras, en het 'n plek geword waar studente stokkiesdraai eerder as sport beoefen. Die skool het duidelik 'n gebrek aan opvoedkundige hulpbronne, wat weerspieël word in die matriekuitslae van die afgelope jare. Daarbenewens kan die skool weens gebrekkige finansiële hulpbronne ook nie bykomende onderwysers aanstel nie, wat op sy beurt tot oorvol klasse aanleiding gee. Dus is stokkiesdraaiery 'n algemene verskynsel. Soos Elroy dit stel:

“... Òs is veronderstel om 45 in die klas te wies. Vanoggend het ek gesien hulle ko skool toe, maar waar is hulle nou? Hulle was dan in skoolklere. Òs raak al soe gewoon om net 35 in die klas te wies.” (Elroy, 16)

Weens 'n beperkte opvoedertal én fasiliteite kan die skool slegs op sekere vakke konsentreer. Hieroor het die studente die volgende te sê:

“... [D]it sal lekker gewees het om drama ook te kon doen. Hoekom maak hulle nie ōs skool 'n tegniese of praktiese skool nie, dan kan die seuns lekker soos elektriese werk, sweis en 'cabinet making' doen. Hulle sal meer baat vind daarby.” (Hope, 16)

“Indien ons meer lekker het om van te kies, dan sal daar minder kinders in 'n klas wees en dan sal die onderwyser meer aandag aan diegene kan gee wat dit regtig nodig het. Almal sal dan ook die werk beter verstaan.” (Beauty, 16)

Weens die beperkte kurrikulum wat die skool aanbied, kan studente nie juis hul opvoedkundige aspirasies uitleef nie. Bostaande uitlatings toon duidelik hul begeerte om vakgebiede te verken wat hulle vir die arbeidswêreld kan voorberei. Dit wil voorkom of die skool geïsoleerd staan om hierdie uitdagings die hoof te bied. Die leerders beskou die kurrikuluminhoud as vervelig, wat hulle hul motivering vir hul skolingsproses kan laat verloor. Merkwaardig genoeg is hulle egter steeds positief gesind teenoor die skool. Tydens hierdie gesprek kon ek op hul gesigte sien dat hulle aan alle moontlike alternatiewe dink, solank hulle net iets in die lewe kan word.

In die klasse wend onderwysers verskeie pogings aan om 'n doeltreffende leeromgewing aan te moedig en te skep. Dit is 'n moeisame proses, want die skool voer 'n voortdurende stryd teen diefstal en vandalisme. Rose is byvoorbeeld versoek om haar skoolprojek by die skool te los, maar was ongelukkig daarmee:

“... Dink jy ek is mal om my projek hier te los. Om dit môre waar te gaan soek? In een van die tikmonsters se hokke?” (Rose, 16)

Die studente het ook spottend verwys na 'n voorval waar die Huishoudkunde klas se elektriese stowe vantevore die oggend op die skool se rugbyveld gevind is op pad woonstelblokke toe. Dikwels word die krane en waterpype van die skool ook gesteel, dermate dat die skool gedurende die jaar eenkeer om 09:00 moes sluit sodat die watertoevoer afgesluit kon word om die skade te herstel. Hierdie faktore het duidelik 'n negatiewe uitwerking op suksesvolle leer in die skool.

Aan die begin van die jaar het die skool 315 graad 8-leerders ingeskryf. Dít was ook die geval met die studente in die studie. Tans is daar slegs 189 graad 11-studente. Oor die algemeen word daar nie veel waarde aan skolastiese prestasie gekoppel nie. Soos Elroy verduidelik:

“Die ouens leer net om te slaag. Ek dink hulle kan 'n bietjie meer 'effort' insit.”
(Elroy, 16)

Lee en Miu-ling (2003:106) reken dat studente wat gereeld terugslae soos swak uitslae en graadherhaling ervaar, geneig is om 'n negatiewe beskouing van die skool te ontwikkel. Juis hierdie terugslae, tesame met die sosio-ekonomiese druk in die woonbuurt, laat verminder oënskynlik die studente by die skool se motivering om te studeer. Sommige studente ervaar ook 'n gevoel van emosionele onbeholpenheid:

“As hulle net harder wil leer en sien dat dit tot hul eie voordeel is, sal ons uitslae beter lyk.” (Houtwerkonderwyser, 2010)

Hope, Beauty en Rose het my meegedeel dat hulle positiewe gevoelens jeens die skool ontwikkel het toe hulle begin presteer. Hope glo haar vakkeuses is baie gepas: “Dit is in lyn met wat ek wil word.” Die opvatting dat haar vakkeuse vir haar die weg tot groter dinge sal baan, het haar laat presteer. Dit het haar handelinge die praatwerk laat doen. Die afgelope twee jaar (2009 en 2010) is Hope, Beauty en Rose onderskeidelik 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} in hul graadgroep.

Ek doen dus aan die hand dat daar 'n verband is tussen hulle skoolkonteks en hul opvoedkundige aspirasies. Hierdie verband blyk duidelik uit die detailryke stories oor hulle se lewensondervindings wat betref hul skolastiese transaksies en opvoedkundige aspirasies.

5.2 Tema 2: Studente se skoollebens te midde van gemeenskapsinvloede

5.2.1 Studente se skoollebens

Tuis kan die studente se ouers slegs in hul basiese voedings- en materiële behoeftes voorsien. Hierdie beperkings maak dit vir hulle moeilik om volstoom met hul skoolwerk voort te gaan. Dit help verklaar waarskynlik waarom selfs begaafde studente in die woonbuurt dit soms moeilik vind om met hul skoolloopbaan vol te hou. Die studente en hul ouers kry gedurig te doen met gevoelens van agtergeblewenheid, wat weer hul motivering in die skool én met betrekking tot hul skoolwerk verminder.

Die studente beskou meermale hul materiële armoede en hul beperkte huishoudelike ruimte as struikelblokke vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies. Hierdie daaglikse ervarings en uitdagings beïnvloed ook hul leervermoë en vermoë om met hul skoolwerk by te bly. Met my besoek aan die studente se huise kon ek duidelik sien watter uitdaging dit is om 'n stil studie-area in hul reeds beknopte woonplekke te vind. Hoewel dit nie hul aspirasievermoë

beïnvloed het nie, het dit kennelik 'n wrangheid by die studente gelaat, want hulle was dikwels skaam om met my hieroor te praat. (Ek moes sommige van my onderhoude met Precious onder 'n boom buite hul huis voer.) By haar sowel as by die ander het ek ongetwyfeld aangevoel dat die invloed van hul materiële armoede op hul skolingsprosesse hulle 'n minderwaardigheidsgevoel laat ontwikkel het. Alhoewel hierdie aspek nie bepalend was in hul portuurgroep en woonbuurt nie, kon ek ook duidelik sien watter sosiale druk en konflik dit by hierdie studente veroorsaak het. Hul gebrekkige materiële omstandighede is die grootste struikelblok, want dit laat kleef 'n stigma aan hulle wat hul status in hul portuurgroep sowel as hul familie se reputasie ondermyn. Só praat Hope oor hoe sy al dikwels gespot is:

“... Julle huis is so klein, jy kan nie eens jou ‘mind’ daarin ‘change’ nie. Of julle slaap in skofte.” (Hope, 16)

Hul materiële armoede bring mee dat hulle geweldige stres in hul skoolwerk ervaar. Dit lei soms ook tot konflik tussen hul ouers en ander familieleden. Die onderliggende finansiële druk op hul ouers vererger boonop die situasie. Sommige ouers se onvermoë om by die akademiese diskoers van hul kinders se skolingsprosesse betrokke te raak, het my meer as een keer opgeval. Sommige van die studente se ouers het nie juis veel formele skoling ontvang nie en is ook onbekend met die hedendaagse skoolomgewing, en dít beïnvloed die studente se skolingsprosesse. Weens die ouers se gebrekkige toepaslike kennis kan hulle dus nie finansiële en emosionele beleggings in die skool maak nie. Dit gebeur byvoorbeeld soms dat ouers, nadat hulle hul kinders by die skool ingeskryf het, nie in staat is of insien waarom dit nodig is om hulle kinders se vordering te monitor en hulle in hul skoolwerk te ondersteun nie. Hulle beskou hulself ook as onbevoeg weens hul eie gebrekkige opvoeding. In die deelnemerstudente se geval is die teendeel egter ook waar, want hul ouers stel intens belang in, en is ondanks hul omstandighede ten nouste betrokke by, hul kinders se daaglikse ondervindings van hul skolingsprosesse. In dié verband merk Beauty op:

“My ouers wil altyd weet wat by die skool aangaan. Hulle gee my altyd goeie raad en vra altyd of ek ‘okay’ is. Alhoewel my skoolwerk soms vir hulle Grieks is, probeer hulle help deur iemand te kry wat my kan help. Baie huishoudelike take word soms uit my hande geneem sodat ek slegs kan fokus op my skoolwerk.”
(Beauty, 16)

Sodanige ondersteunende houding van die ouers hou nie slegs akademiese voordele vir Beauty in nie, maar ondersteun haar ook emosioneel, deurdat dit haar die versekering bied dat die eise van haar skolingsprosesse tuis verstaan word. Hope, wat die enigste kind in haar huis is met die vooruitsig om eendag groter hoogtes te bereik, het 'n soortgelyke ervaring. Buiten dat sy smiddae

ná skool vir alle pligte in en om die huis verantwoordelik is, woon sy ook elke week verskeie kerk- en ander vergaderings by. Sy vertel hoe sy drie uur per dag aan haar skoolwerk bestee en soms ook self hersiening doen indien die onderwysers geen huiswerk gee nie. Haar ouers beskik nie oor die vermoë om haar met haar skoolwerk te help nie, maar verlig die druk op haar deur haar huishoudelike pligte by tye vir haar te doen sodat sy onverwyld met haar skoolwerk kan aangaan. Saans gesels sy en haar ma ook oor die dag se gebeure en haar opvoedingsproses. Dit is in skille kontras met van haar vriende, wat veel minder aandag aan hul skoolwerk gee. Soos sy dit stel:

“Hulle spandeer slegs ’n uur per dag aan hulle skoolwerk, afhangend of ons huiswerk gekry het. Soms moet hulle geforseer word om dit te doen. Ek wil nie soos hulle wees nie.” (Hope, 16)

Hope skryf hierdie tendens toe aan die swak motivering wat die studente tuis ontvang. Sy verduidelik dat haar ingesteldheid teenoor haar skoolwerk verander het nadat haar Wiskunde-onderwyser in graad 11 haar verder aangemoedig het en gesê het sy het die potensiaal om dit ver te bring. Die wete dat iemand belang stel, gewillig is en in staat is om betrokke te raak in die daaglikse diskoers van Hope se skoollewe het dus ’n direkte invloed op haar persoonlike belegging in haar skoolwerk, en ondersteun haar skoolprestasie. Dit gee ook haar selfbeeld en motivering ’n verdere hupstoot. Hope is intussen (gedurende die studie) as die skool se hoofdogter aangewys, en Beauty is tot onderhoofdogter verkies.

Dit het vir my duidelik geword dat die studente se keuses dikwels deur hul begeertes eerder as deur hul behoeftes aangevuur word. Dit is nie net vir hulle moeilik om die plaag van algemene armoede te bowe te kom nie, maar hulle moet ook baie ander swaarkry hanteer ten einde hul doelwitte te bereik. Dit is trouens ook dikwels die katalisator wat hul doelwitstrewes ondersteun, soos Elroy verduidelik:

“... [M]y ouers werk hard om ons die nodige te gee. Soms laat dit my met trane in my oë om hulle so moeg te sien ná ’n lang dag by die werk, tog spoor dit my aan om my skoolwerk met groter ywer te benader sodat ek in die toekoms in ’n beter posisie sal wees om hulle te help.” (Elroy, 16)

Rose se hartseer verhaal van haar ouma het my ook eendag diep geraak:

“Ek het by my ouma grootgeword. Sy het mooi vir ons gesorg, maar verlede jaar het sy verskriklik siek geword. Die aand kon sy nie meer nie. Ek het gaan hulp

soek, maar toe ons terugkom, was sy alreeds dood. Ek glo daaraan dat as my ouma geleef het, sou ek nog beter op skool gedoen het.” (Rose, 16)

Rose se armoedige huislike omstandighede saam met die effek van lewensgevaarlike siektes het haar skolingsproses beïnvloed. Dit het haar spanningsvlakke verhoog en soms haar konsentrasie verswak. Tog het interpersoonlike spanning en die (werklike óf moontlike) gebrek aan koestering in haar huislike omgewing ook ’n teenoorgestelde uitwerking gehad: Dit het haar volgehoue toegewydheid om in die skool te wees bevorder, en haar bereidwilligheid om met haar skolingsproses aan te gaan aangevuur. Dit het bewys op watter komplekse maniere studente se lewens tuis én in die skool hul skolingsproses en hul opvoedkundige aspirasies oor en weer beïnvloed. Ek kon voorts ook aflei dat, ondanks die tekortkominge en beperkings in studente se omgewings, sowel as die probleme waarmee hulle worstel, hulle steeds gemotiveerd is om te presteer. Studente se volgehoue sukses word dikwels nie deur hul ruimtelike oriëntasie bepaal nie, maar eerder die teenwoordigheid van iemand wat bereid is om hulle in hul skolingsproses by te staan. Soms is dit nie nodig om hoogs geskoolde ouers tuis te hê om studente hierin te ondersteun nie. Die blote aanwesigheid van ondersteuningstrukture tuis, en ouers se verwagtinge van hul kinders, dien dikwels as voldoende bron en veiligheidsnet vir studente om hul opvoedkundige doelwitte te verwesenlik.

5.2.2 Ouers en studente se verwagtinge van opvoeding

Die houdings van familielede, in die besonder ouers, maar ook bure, vriende en studente wat betref onderwys is ’n verdere belangrike dimensie van die verhouding tussen studente se ruimtelike oriëntasie en hul opvoedkundige aspirasies. Dit het ’n daadwerklike invloed op studente se opvoedkundige doelwitte en algehele welstand. Ouers allerweë is dit eens dat hul kinders moet skoolgaan. Hulle probeer ook hul geld bestuur sodat die grootste gedeelte daarvan aan opvoeding bestee kan word. Daarom beskou studente dan ook opvoeding as ’n belangrike voorbereidingsproses vir volwassenheid.

Die studente is dit eens dat hul ouers hoë verwagtinge koester wat betref die opvoedingsvlak en kwalifikasies wat hulle kinders ná matriek moet behaal. Dit is vir die ouers belangrik dat hul kinders matriek klaarmaak en naskoolse kwalifikasies bekom. Baie ouers is terdeë bewus van hul kinders se huidige opvoedkundige moontlikhede. Dít bring mee dat die studente ook hoë verwagtinge vir hul eie studieloopbane en prestasies begin koester. Die studente se stories word egter gekenmerk deur teenstrydige idees oor hul opvoedkundige moontlikhede en hul huidige opvoedkundige verwagtinge. Baie van hulle wil oënskynlik mediese dokters of ’n ander soort professionele persoon wees. Hulle het almal groot en spoggerige drome vir hul toekoms. Alhoewel hul dikwels nie seker is presies hoe om hierdie doelwitte na te streef nie, is hul

ingesteldheid steeds positief. Hulle praat oor die algemeen daaroor dat hulle hard moet studeer sodat hulle iets in die lewe kan word. Wat egter kommerwekkend is, is dat die studente onseker is of hul ouers vir sodanige verdere studie sal kan betaal. Hiermee saam is hulle ook ten volle bewus daarvan dat indien hulle nie presteer nie, dit later 'n struikelblok sal word wat hul opvoedkundige aspirasies sal beïnvloed:

“Ek wil graag my matriek klaarmaak, maar ek weet dit gaan nie maklik wees nie. Om by 'n universiteit in te kom moet jy hoë punte het. Dit is moeilik, maar ek weet ek kan.” (Precious, 16)

Precious se uitlating bevestig haar twyfel oor haar vermoëns om van die skool tot hoër onderwys en opleiding te vorder. Sy weet wél watter roete sy sal moet volg ten einde 'n mediese beroep te beoefen. Alhoewel haar ouers doodgewone arbeiders is, het sy (sowel as die ander studente) vakke soos Fisiese Wetenskap en Wiskunde – vakke waarvan die gewone werkersklasstudente gewoonlik wegbly. Die deelnemerstudente is dus duidelik nie onkundig oor wat werklik nodig is om hoëstatusberoep te beoefen nie.

Om matriek met goeie punte te voltooi en aan te hou met skool is vir hulle noodsaaklik vir sukses. Dit beteken volgens hulle dat hulle hard moet leer by die huis, en selfs méér moet doen as wat die skool van hulle verwag. Tog dra hulle weinig kennis van plaaslike inwoners wat in hul onderskeie belangstellingsvelde werk. Volgens my sou dit goed wees indien hulle hierdie soort sosiale netwerke kon hê ten einde kennis in te win oor wat nodig is vir hul beoogde beroep, en dié persone sou ook as mentors kon dien om die studente se bepaalde doelwitte te bereik.

Die deelnemerstudente is gedurig blootgestel aan hul ouers se verwagtinge en druk om hul eksamens te slaag. Die verwagting is ook dat hulle bo hul portuur sal uitstyg en goeie punte in hul eksamens sal behaal:

“My ouers sien my as 'n tipe van verlosser. Ek moet hulle uit die hel van ellende red; vir hulle 'n beter toekoms daarstel; iets beter wees as wat hulle is. Soms is dit moeilik om die punte te kry wat hulle wil hê. Dit voel asof hulle hul drome deur my wil laat verwesenlik.” (Hope, 16)

Die ouers beskou oënskynlik hul kinders se skolingsproses as deel van die ooreenkoms om hulle self ook 'n beter lewe te bied. Soos Hope se ma dit duidelik stel:

“Hulle het meer en beter geleenthede as wat ons gehad het. Ek wil hê sy moet dit gebruik en eendag vir ons 'n mooi huis koop. Sy is my enigste hoop.” (Hope, 16, se ma)

Uit my waarnemings kon ek duidelik sien dat hul ouers verwag dat hulle presteer, alhoewel hulle nie noodwendig meelewend is in die daaglikse aktiwiteite van die studente se skolingsproses nie. Sommige ouers beskou hulself ook nie as 'n noodsaaklike komponent ter ondersteuning van die studente se skolingsproses nie. Precious se ma kan byvoorbeeld nie haar kind se punte lees en vertolk nie, en dus ontbreek die nodige emosionele ondersteuning indien Precious nie die verwagte resultate behaal nie.

'n Geskel by Precious-hulle se bure het my eenkeer ontnugter. Sy het my vertel dat die buurseun en van sy vriende saam met hul ouers drink en dwelms gebruik, sonder om aan die gevolge van hul dade te dink. Sy het hierdie toedrag van sake as nadelig vir hul opvoedkundige aspirasies beskou. Ironies genoeg het hierdie ouers steeds verwag dat hul kinders suksesvol in die skool moes wees. Uiteraard is dit 'n stryd om gemotiveerd te bly en op jou skolingsproses te bly konsentreer indien jou ouers en die woonbuurt in die algemeen 'n negatiewe siening van jou potensiaal het. Ongetwyfeld het dit 'n negatiewe uitwerking op jou opvoedkundige aspirasies. Oral verwag ouers dat hul kinders suksesvol in die skool moet wees, want hulle verwys dikwels na die hoë druipsyfer onder matrieks en die werkloosheidsyfer in die gebied. Hulle noem selfs dat slegs 'n handjie vol dit uiteindelik regkry om goeie opvoedkundige kwalifikasies en goeie werke te bekom. Uit my gesprekke kon ek agterkom dat die studente se moeders 'n hoë premie op opvoedkundige kwalifikasies stel. Hierdie moeders benadruk graag die waarde van opvoeding as die pad na materiële sukses en verhoogde sosiale status. Ek het ervaar dat hulle oortyd werk ten einde die koste van hul kinders se skolingsproses te dek. In Hope se geval doen die moeder dit omdat Hope beskou word as die eerste in die familie wat dit ver kan bring in die lewe, en sodoende die familie uit 'die gemors' kan red. Die studente waardeur hierdie opoffering, en belê op hul beurt in hul skoolwerk deur goeie punte te behaal. Sodoende kom hulle hul ouers tegemoet. Elroy verwoord dit só:

“My ma het my vertel dat sy groot planne het vir my. Sy wil seker maak dat my drome bewaarheid word; dis hoekom sy ekstra doen vir my. Sy gaan uit haar pad vir my. Dit motiveer my net verder om harder te werk.” (Elroy, 16)

Ek het weldra besef dat, alhoewel die ouers oënskynlik nie by die daaglikse uitdagings van hul kinders se skolingsproses betrokke is nie, hulle ingesteldheid van die teendeel getuig. Hulle is vol hoop oor hul kinders se toekoms. By tye is hulle egter nie seker oor die stappe wat nodig sou wees om die studente in die oorgang van die skool tot hul gewenste opvoedkundige doelwitte en

die arbeidswêreld (wat later bespreek word) te lei nie. Hierdie toedrag van sake kan moontlik toegeskryf word aan ouers se gebrekkige kennis vanweë hulle minder direkte ondervinding in dié verband.

Die studente se ervarings van hul skolingsproses word beïnvloed deur 'n wye verskeidenheid sosiale, ekonomiese, kulturele en interpersoonlike faktore in hul huise en woonbuurt. Hierdie aspekte is deurslaggewend in hoe hulle in die strewende na hul opvoedkundige aspirasies en goeie prestasie in hul skolingsproses navigeer. Alhoewel hulle moeilike omstandighede hul drome van 'n blink toekoms en hul toewyding aan hul skolingsproses kan laat ontspoor, is hulle steeds gemotiveerd. In ons gesprekke oor hul skoollewe in die woonbuurt in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies, sowel as die redes vir hul besluite, het studente telkens uit hul persoonlike ondervindings geput. Vir hulle is die oorkoepelende boodskap dat hulle baie uit hul ondervindings geleer het. Die studente besef duidelik die noodsaaklikheid van verdere onderwys en opleiding vir hul toekomsdrome, maar dié besef druk ook soms swaar op die gemoed van diegene wat uiterste finansiële nood beleef. Hoe groter die waarskynlikheid dat hulle weens hul omstandighede in hul plaaslike gemeenskap sal vasval, hoe meer vasberade blyk hulle te wees om 'n beter toekoms vir hulself te skep. Dit sal ook bepalend wees vir hoe hulle hul in skoolverband in die strewende na hul opvoedkundige aspirasies onderhandel en navigeer.

5.3 Tema 3: Studente se skoolnavigasie in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies

5.3.1 Inleiding

Ek gaan die woonbuurt om 18:00 binne. Die plek is in rep en roer. Oral staan hordes mense by hul woonstelle. Die rumoer laat my wonder of die bendes nie weer slaags is nie. Die peperduur, luukse motors wat die buurt met gereelde tussenposes binnekom en verlaat, val my op. Dit lyk soos 'n aand by die Oscars, 'n skouspel. Groot opwinding het die hele buurt beetgepak, want dit is matriekafskeid. Vir die buurt se skoolgemeenskap en die gemeenskap in sy geheel is dít die belangrikste gebeurtenis op die skoolkalender. Vir maande is daar beplan en gepraat oor wat op hierdie aand sou plaasvind. Sommige studente beskou dit ook as die belangrikste gebeurtenis van hul skoolloopbane. Alhoewel dit voor die matriekeindeksamen plaasvind, word dit teoreties beskou as 'n beloning vir harde werk, en 'n opvoedkundige plegtigheid wat die moeite werd is om aan deel te neem. Baie energie en geld word aan hierdie gebeurtenis bestee. Die regte uitrusting, vervoer en metgesel is vir hierdie studente van die allergrootste belang. Dit verteenwoordig immers die studente se reputasie in die woonbuurt, en hul persoonlike verhoudings. Die vraag wat onmiddellik by my ontstaan, is: 'Is hierdie mense werklik arm?' (Veldnota-inskrywing: 25 September 2010)

My aandag is onmiddellik van die gebeure in die buurt afgelei toe Precious, wat intussen langs my kom staan het, sê:

“Volgende jaar is dit my beurt. Myne gaan uniek wees. Ek het al klaar ’n rok in gedagte wat ek in ’n tydskrif gesien het. My ma het al klaar begin spaar vir die aand en my ‘uncle’ het gesê dat hy sy baas se ‘smart’ kar vir my gaan ‘organise’.”
(Precious, 16)

Vir Precious en die ander studente is die strewe om deel te wees van die matriekafskeid ’n kerngebeurtenis van hul skoolloopbaan. Die vasbeslotenheid in haar stem het my laat glo dat hierdie gebeurtenis haar deursettingsvermoë om met haar skolingsproses voort te gaan, beduidend beïnvloed het.

Hierdie studente heg groot waarde aan die skool in die vorming van hul aspirasies. Rose beskou die skool as ’n middel tot die verwesenliking van haar opvoedkundige aspirasies ten einde ’n beter toekoms vir haarself te skep. Volgens die studente is die skool ’n arena waar hulle wêreldkennis en vaardighede kan verwerf wat nooit hul ouers beskore was nie. Vir die studente speel die skool ’n beduidende rol in die vorming van hul persoonlikheid, integriteit, waardigheid en hul vermoë om sin aan hul lewens te gee. Die omstandighede wat die studente by die skool ervaar, is wat volgens hulle hul identiteite en aspirasievermoë vorm. Dít hou ook dikwels verband met die gehalte onderwys wat die studente by die skool ontvang.

5.3.2 Die gehalte onderwys by die skool, en studente se opvoedkundige aspirasies

Die skool se omstandighede weerspieël wat deesdae by baie ander skole oor die hele land ervaar word. Hope merk op:

“Ons skool is maar net soos enige ander skool in Izibane. Ons het ook die probleme soos ander skole.” (Hope, 16)

Namate ek deur die skool beweeg het, kon ek die verskil in onderwysers in die fisiese toestand van hul klaskamers sien. Sommige klaskamers was netjies, met kaarte en die studente se werk oral teen die mure. In een klaskamer het ek selfs die toelatingsvereistes vir verskeie universiteite gesien. In ’n ander klas was daar ’n ‘heldemuur’ met die name van die beste presteerders in die bepaalde vak volgens graadgroep, sowel as die foto’s en name van afgestudeerde studente wat naam maak by universiteite en op ander gebiede. Slagspreuke om studente te motiveer is op die mure van baie klaskamers te sien. Tog het die verskillende vorme van graffiti, die gebreekte vensters, tafels en stoele my ook opgeval. Die skoolhoof het my ook meegedeel dat die skool nie

altyd hierdie skade kan herstel nie, maar wél doen wat hulle kan. Uit die studente se gesprekke kon ek aflei dat die fisiese toestand van die klaskamers 'n uitwerking op hul algehele opvatting van hul opvoedkundige aspirasies het.

Die studente is bekommerd oor die groot klasse en beperkte hulpbronne, maar noem dat dit nie inbreuk maak op die gehalte onderrig by die skool nie. Hul bekommernis spoel onmiddellik oor na die tekortkominge by sommige onderwysers:

“Sommige onderwysers verduidelik nie die werk lekker en ten volle aan ons nie. Daai Meneer is geneig om ons notas te laat skryf uit die handboeke of vanaf die skryfbord. Ek voel dat dit beter sou gewees het indien ons meer betrokke gemaak word by dit wat ons leer.” (Beauty, 16)

Hierdie tendens word feitlik oral in die skool bespeur, selfs al is die opvoeder bevoeg in die vak. Dit lei tot frustrasie by baie studente, wat voel dat die onderwysers hulle nie verstaan of wil verstaan nie. Hierdie frustrasie blyk duidelik uit Elroy se uittaling:

“Ons kan nie die werk bemeester nie omdat hulle [onderwysers] te veel werk gee wat hulle wil hê ons moet verstaan. Hulle gaan soms ook te vinnig aan na nuwe werk, al het ons nog nie die vorige werk verstaan nie.” (Elroy, 16)

Na aanleiding van dit wat die studente my vertel het, is ek na mnr A (Siviele Tegnologie-onderwyser, 2010) toe om te hoor hoe die onderwysers hieroor voel. Mnr A verduidelik dat die onderwysers onder druk verkeer om die kurrikulumverpligtinge na te kom. Die uitkomsgebaseerde onderwysstelsel (UGO-stelsel) se assesseringstandaarde, waarvan groepsassessering een komponent is, bring mee dat baie studente se swakhede eintlik verdoesel word. Alhoewel hy én moontlik ander onderwysers studente met verskillende verstandelike vermoëns in groepe saamgooi, gebeur dit dikwels dat die sterker studente die swakkeres oorheers. (Siviele Tegnologie-onderwyser, 2010) Die studente kla egter steeds dat hulle te min individuele aandag ontvang wat hulle skoolwerk betref. Die studente reken egter dat sommige onderwysers wél insien dat die studente bykomende hulp nodig het indien hulle met die werk sukkel. Beauty vertel:

“Indien ek vir Meneer sê dat ek nie die werk verstaan het nie, sal hy dit sommer weer oor vir die hele klas verduidelik. Soms sê hy ook die wat nog nie so lekker verstaan het nie kan pouse kom en dan verduidelik hy dit weer oor vir hulle.” (Beauty, 16)

Precious maak egter die volgende uitlating:

“Ek is dikwels te skaam om vir hulp te vra, dus kry ek nie altyd die hulp wat ek nodig het om te verstaan nie. Soms wil dit ook voorkom of Meneer nie lus is vir ons nie, dus steek ek nie my hand op om te vra vir hulp nie.” (Precious, 16)

Dit is hierdie soort voorvalle wat studente se aspirasies 'n knou gee. My waarneming nadat ek die studente se boeke onder oë gehad het, is dat sommige onderwysers nie altyd die studente se foute behoorlik aan hulle uitwys en probeer regstel nie. Die studente noem egter dat dít nie in alle gevalle waar is nie, want hul Wiskunde-onderwyser werk byvoorbeeld wél stelselmatig met hulle deur probleemareas van die werk:

“Hy het veral klem gelê op foute wat almal gemaak het en verduidelik hoe dit benader moes word. Hy het ons aangemoedig om ook aktief betrokke te wees by die les.” (Hope, 16)

Sommige onderwysers gee ook die studente die werk met die lepel in:

“Juffrou het vir ons werk gegee en verduidelik hoe dit verstaan moet word. Sy het haar begrip van hoe dit verstaan moet word aan die werk gekoppel. Daar is 'n makliker manier om dit te verstaan. Hoe kan ons vir onself dink as Juffrou alles net so vir ons gee.” (Rose, 16)

Rose se woorde “hoe kan ons vir onself dink” was vir my betekenisvol, want die onderwyseres het die studente se vermoë om krities en vir hulself te dink, onderskat en ondermyn. Dít is volgens my deurslaggewend, want dit kan hulle vermoë om hul opvoedkundige aspirasies verder te ontwikkel, benadeel. Uit my gesprekke met die studente én my waarnemings blyk duidelik dat daar opvoeders is wat uit hulle pad gaan om die studente in die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies by te staan. Tog is die ander kant ook waar, want sommige opvoeders demotiveer studente weens hul gebrekkige belangstelling om die studente se opvoedkundige aspirasies te bevorder. Oor die algemeen voel die studente egter dat hulle goeie onderwysers het. Presies wat 'n onderwyser 'n goeie onderwyser maak, is vatbaar vir bespreking, maar in die volgende gedeelte het ek geluister na die studente se weergawes van wat hulle as 'n goeie onderwyser beskou.

Die studente was gou om my te vertel wie hul gunstelingonderwyser is:

“Ons kan altyd na Juffrou toe gaan met ons probleme. Sy luister graag en sal altyd probeer om ons daarmee te help.” (Beauty, 16)

Beauty se woorde het ook die ander studente geprikkel om hulle verhale te vertel. By die skool is daar volgens die studente onderwysers wat uitstaan en hulle belange op die hart dra. Hope vertel:

“Mnr N is ’n baie goeie onderwyser. Hy is regtig anders as die ander onderwysers. Sy warm persoonlikheid laat ’n mens toe om met hom oor enigiets te gesels. Hy help graag en aanvaar my soos ek is. Mnr N probeer altyd om die werk vir ons maklik verstaanbaar te maak. As jy nie verstaan nie, verduidelik hy die werk oor. Hy het die wêreld se geduld met ons.” (Hope, 16)

Precious voeg by:

“Mnr N is my gunsteling-onderwyser. Hy moedig ons altyd aan om ons beste te gee. Hy is altyd eerlik met ons en ken ons persoonlik. Die ander dag toe ek nie in die skool was nie, het hy by ons huis kom verneem waar ek die dag was. Hy stel regtig belang in sy kinders.” (Precious, 16)

Die studente se stories toon duidelik dat hulle die informele wisselwerking tussen hulle en hul onderwysers waardeer. Vir die studente is dit baie belangrik om iemand by die skool te hê wat na hulle luister. Die studente beskou onderwysers wat as onsensitief vir hulle behoeftes voorkom, as swak onderwysers. Elroy sê byvoorbeeld:

“Mnr K maak amper of hy nie wil hê dat ons ook êrens wil kom nie. Ek voel hy stel nie belang in ons probleme nie.” (Elroy, 16)

Ek het opgemerk dat onderwysers wat gevoelig is vir studente se omstandighede, en na hul probleme luister, dikwels baie respek van die studente kry. Die studente is dit eens dat hul onderwysers belangrik is vir hul prestasie by die skool met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies. Die goeie onderwysers wat altyd hul belange op die hart dra, binne sowel as buite die skool, het veral ’n beduidende positiewe invloed op hul lewens, bepaald wat hul opvoedkundige aspirasies betref. Hulle het groot waardering vir die respek en empatie wat sodanige onderwysers vir hul omstandighede en hul behoeftes toon.

5.3.3 Dissipline by die skool, en studente se opvoedkundige aspirasies

Studente se selfdissipline by die skool dra by tot die atmosfeer by die skool én hul opvoedkundige potensiaal in die klaskamer. Die studente reken dat die dissipline by die skool oor die algemeen redelik goed is:

“Sommige kinders [luister] nie na die onderwysers ... nie, ... raas en praat [in die klas], ... baklei [met mekaar] en [skryf] grafitti op die tafels ... Die geselsery, veral wanneer Juffrou verduidelik, irriteer my, want dit breek jou konsentrasie net wanneer jy lekker begin verstaan. Juffrou moet dan eers met hulle wat gesels, skel, orde in die klas kry, voordat ons kan verder gaan met die werk.” (Beauty, 16)

Elroy voeg by:

“Hulle [onderwysers] kan regtig iets meer doen omtrent die ‘klasbunkery’, want dit is gewoonlik die ‘bunkers’ wat ons klas ontwig. Ons weet dat as jy die klaskamer of skool wil verlaat, jy ’n toestemmingsbriefie moet het. Die ‘draadjumpers’ [studente wat gedurende skoolure oor die draad spring en dros] sit ons skool in die oë. Die mense buite dink ons almal is so. Hulle ontsê hulself ’n leergeleentheid. As ek laat opdaag by my volgende klas, weet ek dat ek ’n laatkombriefie van die onderwyser waar ek vandaan kom, moet het vir die volgende onderwyser. As almal by die skool se reëls hou, sal daar nie probleme wees nie.” (Elroy, 16)

Uit die studente se mededelings blyk dat hulle ontvanklik is vir die nakoming van reëls in die skool, en dat hulle die selfdissipline het om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik.

Sommige onderwysers sukkel soms om orde in hulle klasse te handhaaf. Die studente vertel dat sommige van hul medestudente se gedrag en taalgebruik in die klas soms pateties is. Dit bring hulle dikwels in die moeilikheid, en daar word dikwels dissiplinêr teen hulle opgetree. Elroy vertel:

“As hulle vir ’n week geskors word, is dit net so goed jy gee hulle ’n vakansie. Detensie is vir hulle niks, want dikwels woon hulle dit nie eens by nie. Kom hulle ouers skool toe, is hulle net vir ’n tydjie rustig, dan begin hulle net weer met hulle dinge.” (Elroy, 16)

Hierdie optrede frustreer baie onderwysers by die skool, reken die studente. Rose en Beauty noem:

“Hulle [die ongedissiplineerde studente] is groot, en ek voel dit is nie nodig vir die onderwysers om hulle te dissiplineer nie. Sommige van hulle soek net aandag. Hulle wil van ons skool 'n skollieskool maak. Hulle moet net ged... word.” (Rose, 16)

“Die omstandighede het sommige onderwysers laat oorgaan tot lyfstraf, alhoewel dit verbied word deur die onderwysowerhede. Sommige van die studente het gevoel dat dit effektief was vir die outjies wat onnodiglik klasse ontwig en oor die algemeen nie hul samewerking by die skool gee nie ... as hulle nie wil hoor nie, moet hulle voel.” (Beauty, 16)

Te oordeel aan die studente se woorde, wil dit voorkom of hulle die onderwysers eerder moet vrees as respekteer, maar hierdie groep studente noem dat hulle meestal die grootste respek en waardering vir hul onderwysers het. Geweld by die skool is vir die studente 'n algemene verskynsel. Gevegte breek gereeld uit, veral tussen die seuns. Baie daarvan spruit ook dikwels uit gebeure wat in die woonbuurt ontstaan. Omdat mense van buite maklik toegang tot die skool kan bekom, gebeur dit ook dat bendes soms hul geskille op die skoolterrein probeer oplos. Dit hou soms 'n ernstige bedreiging vir die studente se veiligheid in. Daggarokery is ook geen vreemde verskynsel by die skool nie. Precious vertel:

“Hulle rook gereeld dagga daar onder die bome. Ek het al gehoor van seuns en meisies wat ook tik [metamfetamien gebruik] bo-op die skool. Niemand 'worry' nie.” (Precious, 16)

Al hierdie gebeure lei dikwels daartoe dat die polisie ingeroep word om probleme by die skool te probeer oplos. Tog, ondanks al hierdie gebeure, is die studente steeds positief oor hul opvoedkundige aspirasies. Dit is myns insiens juis hul navigasie in die skoolkonteks wat hul skool- en opvoedkundige aspirasies vorm – die kern van die volgende afdeling.

5.4 Tema 4: Hoe skoolnavigasie studente se algehele en opvoedkundige aspirasies vorm

5.4.1 Inleiding

Hierdie afdeling handel oor die impak van die deelnemerstudente se skoolnavigasie op hul opvoedkundige-aspirasievorming. Ek sal bepaald konsentreer op hul daaglikse navigasie wat betref hul ondervindings by die skool, en hoe dit hul opvoedkundige besluitneming beïnvloed. Ek sal ook aandag skenk aan hoe hul sosiale wisselwerking by die skool hul besluite oor verdere

formele opvoeding beïnvloed. Willis (1977) noem dat kinders, en veral jeugdige, aktiewe agente is in die skep van óf die ontsnapping uit bevoorregte of minderbevoorregte omstandighede. Kortom sal hierdie afdeling dus die sosio-ekonomiese dinamiek van hierdie studente se navigasie in die strewe na hul opvoedkundige aspirasies verken, sowel as hoe sodanige navigasie hul aspirasies vorm.

5.4.2 Keuse van skool

Die studente het dié skool gekies op grond van die gehalte onderwys en fasiliteite wat dit hulle ter verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies kan bied (Fataar, 2007a). Die potensiaal van akademiese vordering en sosiale omgang by die skool het ook 'n rol gespeel. Die ouers het weer gereken die bepaalde skool is die beste gedagtig aan hul huidige finansiële omstandighede.

Dit het in die loop van my studie vir my noodsaaklik geword om te verstaan hoe die studente se skoolnavigasie tot die vorming van hul opvoedkundige aspirasies bydra. Hierdie studente se navigasie toon 'n sterk verband met hulle ervarings van wat die skool hulle in die strewe na hul opvoedkundige aspirasies kan bied. Wat veral fassinerend is, is hoe die studente die sosiale netwerke by die skool ter verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies aanwend. Dit is iets geheel en al anders as wat hulle in hul woonbuurt beleef. By die skool kan hulle bande smee met ander studente wat dieselfde sienings met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies het.

By die skool is hierdie studente blootgestel aan middelklaspraktyke, wat ver verwyderd is van die woonbuurt se werkersklasondervindings waaraan hulle gewoon is. Bourdieu (1986) wys daarop dat kinders sosiale kapitaal opbou deur aanhoudende pogings om erkenning te verkry en te bekragtig. Hulle span derhalwe die sterk netwerk sosiale en materiële verhoudings in die skool tot hul voordeel in om struktuur aan hul opvoedkundige aspirasies te gee. Hul sosiale wisselwerking is dus instrumenteel in die plasing van hul opvoedkundige aspirasies in hul skoolruimte. Hul navigasie by die skool, en die nuwe-effekte van hul armoedige woonbuurt wat hulle met hul saamdra, het 'n merkbare spoor op hul opvoedkundige aspirasies gelaat. Hierdie studente weet hoe om alle beskikbare bronne tot hul voordeel te gebruik.

Die studente se ouers het hul kinders na hierdie skool gestuur omdat hulle nie ander skole buite hul onmiddellike omgewing kan bekostig nie. Alhoewel die ouers onder andere ook veiligheidsaspekte oorweeg het met die keuse van 'n skool, het die finansiële beperkings waarbinne hul kinders hul weg tot hul opvoedkundige aspirasies moes baan, die swaarste geweeg. Hope se ma sê byvoorbeeld:

“Sommige kere voel ek die skool doen nie genoeg vir die kinders nie. Miskien sal sy nóg beter kon gedoen het in ’n ander skool, maar wat kan jy doen as jy nie geld het nie? (Hope, 16, se ma)

Haar woorde weerspieël dat hierdie studente se finansiële beperkings, eerder as hul gebrek aan toewyding, die grootste onderliggende invloed op hul opvoedkundige aspirasies het. Daarom beskou hulle die skool en hul navigasie in die skool as ’n integrale deel, en in sekere sin ook as simbolies, van die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies. Die studente beskou die saak egter uit ’n ander hoek. Rose vertel:

“Jy kan dieselfde gehalte opvoeding by dié skool ook kry wat jy by ’n ander skool sal kry. Jy hoef boonop ook nie so baie skoolgeld te betaal nie. Ál verskil hier is die kinders.” (Rose, 16)

Omdat die deelnemerstudente in die skool presteer, het hulle laat blyk dat opvoeding oral dieselfde is. Tog erken hulle dat beter fasiliteite hul opvoedkundige aspirasies ’n verdere hupstoot sou gee.

5.4.3 Persoonlike verhoudings en skoolnavigasie in die strewe na studente se opvoedkundige aspirasies

Uit my waarnemings en gesprekke met die studente kon ek ook agterkom dat die wyse waarop hulle hul finansiële en persoonlike verhoudings by die skool benader, hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Toe ek die studente na hul wense en drome vir die toekoms uitvra, het hulle beslis geantwoord:

“Ek wil seker maak ek bewerkstellig vir my ’n goeie toekoms. Ek wil na my ouers kyk. Om dít te kan doen, moet ek hard werk om graad 12 met goeie uitslae te slaag. Dit is vir my belangrik om my nie op te hou met negatiewe dinge wat my kan laat afsien om my drome te verwesenlik nie.” (Precious, 16)

Hierdie studente droom van die dag wat hulle die vrugte van hul harde werk sal pluk. Hulle besef egter dat dit nie ’n maklike proses sal wees nie. Deur hulle van deelname aan negatiewe aktiwiteite by die skool te weerhou, het hulle daadwerklik besluit dat dít die pad na sukses en ’n goeie toekoms sal wees. ’n Herhalende motief in my gesprekke en waarnemings is dat hierdie studente die skool beleef aan die hand van wat dit hulle kan bied om ná matriek te oorleef. In die volgende afdeling ondersoek ek die studente se skoolnavigasie met betrekking tot opvoedkundige-aspirasievorming in breë gemeenskapsverband.

5.5 Tema 5: Hoe skoolnavigasie studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband vorm

5.5.1 Inleiding

Hierdie afdeling beskryf die beroepsaspirasies en -voornemens van die groep graad 11-studente in die studie, onder meer hoe goed hierdie voornemens gevorm is; wanneer die studente oor beroepe begin dink het, en hoe hierdie opvattinge mettertyd verander het ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Die afdeling bespreek voorts die persone en faktore wat die studente se besluitnemingsprosesse in skoolverband beïnvloed, sowel as die verband tussen die studente se vakkeuses en hul beroeps- en opvoedkundige aspirasies.

5.5.2 Veelvuldige aspirasies

Ondanks die studente se omstandighede, is hulle kennelik vasbeslote om hul skolingsproses voort te sit. Die feit dat die studente swaar klem lê op hul ywer om 'n normale skolingsroetine te handhaaf, eerder as op hul ondervindings tuis, toon duidelik hul begeerte om met hul studie voort te gaan. Hul veranderlike huislike omstandighede, aspekte van hul sosiale omgewing en hul skolingsproses maak hulle net méér beslis om hul skolingsproses voort te sit.

In die woonbuurt het toekomsvooruitsigte verander. Ook werksvooruitsigte sien nou heeltemal anders daar uit. Waar familieleden voorheen in dieselfde werksomgewing gewerk het, is dít nou nie meer die geval nie. Die bekende uitlating “My ma het haar ingebring” [My ma het vir haar werk gekry] (Precious, 16) bestaan nie meer nie. Waar daar in die verlede grootliks op hande-arbeid staatgemaak is, verg die moderne wêreld breinkrag in plaas van spierkrag. Die huidige generasie moet oor bestuurs-, tegnologiese en ander, soortgelyke vaardighede beskik. In die woonbuurt is die vlakke van selfwerkzaamheid en entrepreneurskap ook baie laag, en die skool kon nie in die vraag hierna beantwoord nie. Die studente is terdeë bewus daarvan dat die ou orde van werksgeleenthede nie meer bestaan nie.

My waarnemings en gesprekke toon duidelik dat die studente al begin beplan het aan, en aktief betrokke is by, die ontwikkeling van hul toekomstige onderrig- en beroepsweë. In hul insiggewende antwoorde oor hul moontlike beroepe beklemtoon hulle die waarde van naskoolse opvoeding en opleiding vir hul beroepsplanne. Hulle ken ook duidelik die verskil tussen 'n werk en 'n beroep. Beauty merk byvoorbeeld op:

“'n Beroep is iets wat jy geniet en waaraan jy jou hele lewe toewy. Jy moet na 'n tersiêre inrigting toe gaan om jouself vir sodanige beroep te bekwaam. 'n Werk is

wanneer jy sonder enige formele opleiding iets doen, net vir die geld. Jy groei in jou beroep soos jy lief word daarvoor.” (Beauty, 16)

Beauty én die ander weet duidelik dat ’n werk net iets is wat op kort termyn geld inbring, sonder om gesofistikeerde vaardighede en verdere opleiding te vereis. ’n Beroep, daarenteen, is ’n langtermyn-, beplande, genotvolle lewensgebeurtenis wat verdere onderwys en opleiding verg. Dít is iets waaraan sy graag wil deel hê, want, soos sy later bevestig: “Ek wil bitter graag ’n mediese dokter wees” (Beauty, 16). Hierdeur benadruk sy dus dat sy besig is met die komplekse proses om haar aspirasies te vorm en keuses oor haar toekomsvooruitsigte te maak. Die opweeg van verskillende inligting en ondervindings, die vorming van ’n begrip van ’n persoon se aanlegte en belangstellings, sowel as die inagneming van die beskikbare alternatiewe, rus duidelik swaar op dié studente se skouers. Hul keuses is meestal dié tussen hul gewenste toekoms en hul beskikbare geleenthede. Vir baie is die mees gepaste uitkoms die een waar die pad na dié uitkoms die duidelikste is. Só word hul fantasieë oor hul opvoedkundige aspirasies uiteindelik ’n riglyn vir die ontwikkeling van die pad na hul werklike opvoedkundige aspirasies.

Tydens die onderhoude was nie een van die studente rigtingloos oor hul opvoedkundige aspirasies en wat nodig is om dit te verwesenlik nie. In baie gevalle het hulle meer as een plan vir die verwesenliking daarvan gehad. Ál die studente het ’n plan A én ’n plan B, en toon ’n mate van insiklikheid wanneer hulle hul opsies oorweeg. Die skool stel die studente ook bloot aan buitekurrikulêre aktiwiteite wat by hul opvoedkundige aspirasies aansluit, soos om in die redaksie van die skoolkoerant te dien. Feitlik almal wil verder gaan studeer in rigtings wat direk met hul toekomstige beroepe verband hou:

“Deesdae kan jy enigiets word. Daar is so baie moontlikhede, maar dan moet jy die regte kwalifikasies het. Jy moet bereid wees om aan te hou leer.” (Beauty, 16)

“Ek het al aan baie dinge gedink, soos om my eie besigheid te begin; miskien ’n ‘computerkursus’ te gaan doen. My eintlike begeerte is dat ek eendag ’n ‘lawyer’ wil word. Ek wou nog altyd ‘law’ gaan studeer het.” (Hope, 16)

Dit wil voorkom of die studente se ouers deeglik bewus is van hul kinders se toekomsplanne. Hulle praat entoesiasies oor hul kinders se toekomsplanne en die besluitnemingsprosesse wat daarby betrokke is. Baie van die ouers is ook grootliks betrokke by hierdie beplanning deur gesprekvoering met hul kinders, motivering en advies uit hul eie lewenservarings. Die kinders se idees oor hul toekoms strook dus met die ouers se idees oor die kinders se toekoms. Die ouers dien as dryfveer vir verdere studie en opleiding ten einde ’n beter lewe te waarborg:

“My ouers is baie gesteld op papiere [kwalifikasies]. Om ’n goeie werk te kan kry moet jy die regte papiere het [goed gekwalifiseerd wees]. My ma noem dit altyd dat daar slegs geleenthede is vir die met die regte kwalifikasies.” (Beauty, 16)

Ook Elroy se woorde dui hierop:

“My ma het my vertel dat sy groot planne het vir my. Sy wil seker maak dat my drome bewaarheid word; dis hoekom sy eksta doen vir my. Dit motiveer my net verder om harder te werk.” (Elroy, 16)

Dit sterk die studente in hul hoop op ’n beter toekoms. Dit laat hulle hul opvoedkundige aspirasies in die oog hou.

5.5.3 Studente se hoop op ’n loopbaan

Die studente het ’n duidelike visie en missie met betrekking tot hul toekomsplanne ná matriek. Die algemeenste faktor blyk selfverwesenliking en -bevrediging te wees, gevolg deur hoeveel geld hulle moontlik sal verdien. Vir die studente is dit belangrik om hul huishoudelike lewe en werksekuriteit te balanseer. Oor die algemeen is dit egter hul aspirasies, eerder as hul loopbane, wat hulle aanvuur.

Hul ouers benadruk dat hul kinders reeds op ’n vroeë ouderdom loopbaanbesluite geneem het. Van toe af het die studente gereeld by gesprekke oor hul toekomsplanne betrokke geraak:

“Beauty wou van kleins af ’n dokter gewees het. Sommige kinders weet net van primêre skool af wat hulle wil word. Ek is bly sy’s nie soos diegene wat die skool ná graad 12 verlaat en nog steeds geen idee het oor wat hulle met hul lewens wil doen nie.” (Beauty, 16, se ma)

In hul graad 9-jaar het die Lewensoriëntering-onderwyser die studente voorberei om die regte vakkeuses te maak om by hul beroepskeuses aan te sluit. Tóé eers het baie studente op hul toekomsplanne begin konsentreer, maar nie die studente in die studie nie. Rose stel dit só:

“Ek het lankal geweet wat my sterk- en swakpunte was. My doel in die lewe was nog altyd om ’n navorser te word. Ek is nog steeds besig om inligting rondom hierdie tipe beroepe in te win. Ek dink my keuse gaan miskien ’n klein bietjie verander.” (Rose, 16)

Rose se woorde het my laat besef dat daar tog 'n mate van vloeibaarheid in die studente se toekomsbeplanning is, meestal ten opsigte van dit wat vir hulle onbekend is. In haar agterkop weet Rose dat sy moet presteer om bo uit te kom, maar haar studiekeuses hou ook sterk verband met die koste van verdere studie en maontlike werkseleenthede. Rose se besluitnemingsproses is in geen stadium deur haar ouers beïnvloed nie, maar eerder deur haar vasbeslotenheid om bo uit te kom.

5.5.4 Invloede op die studente se besluitnemingsprosesse

Nie een van hierdie studente het die moontlikheid oorweeg om onmiddellik ná matriek te gaan werk nie. Beauty se ma maak dit duidelik:

“Ek sal nooit verwag dat sy dieselde pad as ek volg nie.” (Beauty, 16, se ma)

Hierdie woorde het Beauty laat besef dat sy in 'n mate verantwoordelikheid vir haar toekoms sou moes neem. Dít het Beauty 'n soort deelnemende agentskap, onafhanklikheid en vrye wil gegee om beheer oor haar opvoedkundige aspirasies te neem. Ook Hope vertel:

“Die ander dag [25 Oktober 2010] was die ou van UWK [Universiteit van Wes-Kaapland] by die skool. Hy het ons vertel van al die maontlike studie-opsies wat daar aangebied word by die Universiteit, sowel as maontlike finansiële ondersteuning aan studente. Hy het lekker gesels en ons het aan hom verskeie vrae gevra. Ek het toe besluit dat jy nie ander mense moet toelaat om jou te beïnvloed nie, want dan gaan jy dit nie maak nie. By jou moet die begeerte wees om dit wél te doen en dan gáán jy dit doen. Wat ek wil doen, wil ek vir myself doen en nie vir my ma nie.” (Hope, 16)

Die studente het uiteenlopend gereageer.

“My ouers dryf my beroeps- en opvoedkundige besluite. Alhoewel hulle my toelaat om my eie besluite te neem, ondersteun hulle my baie. Hulle verwag van my om eendag universiteit toe te gaan.” (Elroy, 16)

“My ma wil graag hê ek moet 'n mediese dokter word, maar ek voel ek wil 'n 'nurse' wees. Miskien doen ek wat sy wil hê, maar ek is nog nie seker nie.” (Precious, 16)

“My ouers het nie die geleentheid gehad om te bereik wat ek maontlik kan nie. Soms plaas hulle geweldige druk en hoop op my.” (Beauty, 16)

Precious, Beauty én Elroy se uitlatings hier bo weerspieël duidelik hul erkenning van hul ouers in hul besluitnemingsproses oor hul toekoms. In sommige gevalle is hul ouers die hooforsaak waarom hulle bepaalde beskouinge ten opsigte van hul beroeps- en opvoedkundige aspirasies het, en dit het weer 'n uitwerking op hul akademiese prestasie. By die skool beskou die studente hul akademie as noodsaaklik vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies. Dit het nie alleen 'n invloed op hul loopbane nie, maar sal ook bepalend wees vir hul toelating tot die universiteit van hul keuse. Dit het studente ook laat dink aan alternatiewe maniere om wél tot die universiteit toegelaat te word. (Sommige universiteite bied byvoorbeeld oorbruggingskursusse aan vir diegene wat nie aan die minimum vereistes voldoen nie.) Vir die studente is daar nie 'n ander keuse as om goed te doen op skool nie, want dit motiveer hulle en hou hulle gefokus op hul opvoedkundige aspirasies:

“Ek dink nie aan slegte uitslae nie. Ek wil altyd die beste in my klas wees. Ek voel ek kan alles doen in die lewe wat ek wil, want ek kán dit doen. 'n Mens kan daar kom as jy net jou 'mind' daarop sit.” (Hope, 16)

5.5.5 Vakkeuses met betrekking tot studente se opvoedkundige aspirasies

Van die studente het duidelik laat blyk dat die skool hulle nie alle tersaaklike inligting bied wat hulle benodig om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee nie. Die studente steun dikwels sterk op hul ouers en sosiale netwerke om sodanige inligting te bekom en ingeligte besluite oor hul toekomsweë ná matriek te neem:

“Ek het inligting betreffend die kursus wat ek wou volg van 'n vriend wat by die universiteit is, bekom. Soms stuur die universiteite ook boekies na die skool en ons lees dit. Ek het al baie gehoor hoe sommige mense praat van die universiteit, en so het ek my inligting bekom.” (Beauty, 16)

“My tjommie se outjie wat nou by die universiteit is, het my 'n bietjie touwys gemaak.” (Rose, 16)

Beauty en Rose se uitlatings hier bo toon dat hulle betreklik goed ingelig is oor watter vakkeuses hulle moet maak ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee, maar dat die skool in gebreke gebly het om hulle in dié verband te ondersteun:

“Nou en dan kom mense na die skool om ons in te lig van ‘varsity’-programme, maar soms is dit teleurstellend, want dikwels laat die mense jou twyfel.” (Precious, 16)

“Die mense praat van goed wat ons alreeds weet en bied niks interessants nie.” (Elroy, 16)

Gedagtig aan Elroy en Precious se antwoorde hier bo, is dit soms vir die studente ‘n stryd om die regte besluite oor hul opvoedkundige aspirasies te neem. Hope het egter ‘n ander dimensie aan die gesprek gegee toe sy van “die ou van UWK” gepraat het. Sy noem ook:

“Hy het ons kursusboekies gegee wat ek baie interessant gevind het, met verskeie vereistes tot kursusse en watter skoolvakke jy moet neem vir bepaalde kursusse. Dit was van groot hulp. Nou weet ek wat dit verg om ‘n ‘lawyer’ te word.” (Hope, 16)

By die skool ontvang elke student een keer per week Rekenaargeletterdheidsklasse. Uit hul gesprekke het ek gou besef dat die studente hierdie elektroniese media aanwend om inligting oor moontlike beroepe vir hul toekoms te bekom. Rose vertel:

“Ek het op die internet gesien wat ‘n forensiese deskundige doen. Dit is tóé dat my belangstelling in die beroep regtig geprikkel was. Jy kan feitlik enigiets op die internet kry.” (Rose, 16)

Dit is duidelik uit die gesprekke met die studente dat hulle lewens wél definitiewe rigting het. Hierdie studente wend verskillende meganismes aan ten einde gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies te gee. Die aanwending van verskeie netwerke, alhoewel by tye teleurstellend, is maar net die dryfveer wat hulle méér vasberade maak om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik.

5.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek data aangebied oor vyf studente se opvoedkundige-aspirasievorming wat betref hul institusionele ruimte, dit wil sê hul skoolkonteks. Hier kon ons duidelik waarneem hoe die skool se sosio-ruimtelike dinamiek, wat insluit die omliggende woonbuurtkonteks wat deur sosio-ekonomiese moeilikhede gekenmerk word, op hierdie studente se opvoedkundige-aspirasievorming inwerk. Ek het ook probeer toon dat hierdie studente se skoolbeleving en -navigasie in die strewe na hul opvoedkundige aspirasies by tye dalk ooreenstem, maar tog ook verskil. Hierdie aspekte het dus die studente se opvoedkundige-aspirasievorming in skoolverband

toegelig. In die volgende hoofstuk sal ek die data uit hoofstuk 4 en 5 vertolk sodat ek dit kan ontleed om uiteindelik die navorsingsvraag te beantwoord: Hoe gee studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies?

Hoofstuk 6

Data-ontleding en -vertolking

“Ek wil net iets word”

6.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n ontleding en bespreking (vertolking) te bied van hoe hierdie studente se opvoedkundige aspirasies ontvou namate hulle hul weg deur die groter sosiale prosesse in hul ruimtelike konteks baan. In hoofstuk 4 het ek data aangebied wat betref die aard van studente se opvoedkundige-aspirasievorming in hul woonbuurtekonteks, met ander woorde hul omgewingsruimte. Daarná, in hoofstuk 5, het ek data voorgehou wat betref studente se opvoedkundige-aspirasievorming in hul skool-/institusionele konteks. Die doel van hierdie hoofstukke was om te toon hoe studente hulself plaas, hul opvoedkundige aspirasies toelig, en watter soort transaksies en navigasie hulle in hierdie twee fisiese ruimtes met betrekking tot hul opvoedkundige-aspirasievorming onderneem.

Hoofstuk 6 word in drie dele aangebied: Die eerste deel is 'n ontleding en bespreking van die bevindinge oor studente se opvoedkundige-aspirasievorming in hul woonbuurtekonteks; die tweede deel konsentreer op studente se opvoedkundige-aspirasievorming in hul institusionele of skoolkonteks; die derde gedeelte bestaan uit 'n geïntegreerde ontleding en vertolking van hoe studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Ek probeer toon hoe die spesifieke en besondere verband wat die studente tussen hierdie twee kontekste lê, hul opvoedkundige-aspirasievorming beïnvloed. Ek voer aan dat die spesifieke maniere waarop hulle dié ietwat wanfunksionele verband kreatief beleef en navigeer, definitief verduidelik hoe hulle aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee.

Die narratiefgebaseerde data in hoofstuk 4 en 5 word hier vertolk deur die konseptuele en analitiese lense wat ek in hoofstuk 2 (literatuurstudie) aangebied het. Ek gebruik die konsepte 'ruimte', 'habitus' en 'veld' sowel as 'kulturele kapitaal' om klem te lê op die verwantskap tussen studente se ruimtelike oriëntasie en hoe hulle hulself met betrekking tot hul opvoedkundige-aspirasievorming plaas. Dit is noodsaaklik om te verstaan dat daar 'n samevloeiing is tussen die studente se opvoedkundige-aspirasievorming en die kontekste waarin hulle hul bevind. Hierdie studie beklemtoon hoofsaaklik die sosiale konteks van studente se opvoedkundige-aspirasievorming; hoe hulle hulself plaas, en hoe hulle hul skool- en leefruimte navigeer. Ek fokus ook op die verwantskap tussen hierdie studente se sosiale konteks, en hoe hulle die konteks met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies beleef en navigeer.

Ek probeer toon dus hoe vyf studente deur hul eie ondervindings, netwerke, wisselwerking en agentskap hul opvoedkundige aspirasies in hul woon- en institusionele ruimte konstrueer. Ek illustreer voorts hoe die studente dit regkry om op dualistiese (tweeledige) wyse beredeneerd uit praktyke in albei ruimtes te put om hul opvoedkundige aspirasies te vorm en na te streef.

6.2 Ontleding van studente se woonbuurnavigasie met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies

Ten einde jongmense se aspirasievermoë te verstaan noem Appadurai (2004:59–84) dat hierdie aspek te midde van 'n komplekse web van wisselwerking gevorm word, waardeur mense in armoedige omstandighede vir hulself lewensvatbare lewens konstrueer. Hierdie studente se aspirasiepadkaarte bestaan duidelik uit verstrengelde weë, wat ironies genoeg ook hul aspirasies help vorm. My waarnemings en onderhoude toon ook dat hierdie studente, wat in relatiewe armoede woon, oor veel meer beskeie aspirasieroetes beskik waarlangs hulle hul begeertes na mobiliteit moet bevredig (Appadurai, 2004).

Hoe meer hierdie studente hul aspirasievermoë in hul navigasie ingespan het, hoe groter was die moontlikheid dat dit die aspirasievoorwaardes kon verander waaronder arm studente tipies moet funksioneer (Appadurai, 2004:81). Die studente moes dus hul omstandighede met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies merkbaar verander ten einde hul aspirasievermoë ten volle uit te leef, en het sodoende vir hulself produktiewe aspirasieweë gebaan (Appadurai, 2004:82). Die studente se aspirasievermoë in hul ruimtelike konteks het aan my 'n lens gebied om te verstaan hoe jongmense soos dié, wat in 'n armoedige konteks vasgevang is, agentskap ("agency") uitoefen – soos wat Dillabough *et al.* (2008) dit beskryf – ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

In hoofstuk 2 (paragraaf 2.11.4) het ek die idee van 'leefruimte' voorgestel. Hierdie studente verstaan hul leefruimte wat hul opvoedkundige aspirasies betref as die wisselwerking tussen die fisiese omgewing en die mense se gebruike en praktyke daarin (Fataar, 2007b). Fataar (2010c:4) se werk, wat weer op die werk van Lefebvre (1974/1991) en Massey (1994:3) geskoei is, konseptualiseer ruimte as die produktiewe verwantskap tussen ruimte en menslike agentskap, en wys daarop dat jou leefruimte nie as 'n leë houer beskou kan word wat onafhanklik van menslike wisselwerking staan nie. Hierdie studente se leefruimte wat betref hul opvoedkundige aspirasies is 'n produk van menslike agentskap ("agency"), waardeur mense se wisselwerking uit die dinamiese omgang met die fisiese faktore van hul omgewing gekonstrueer is (Fataar, 2010a:4). Vir hulle het hul ruimtelike oriëntasie 'n groot rol gespeel, omdat dit hul 'handelingshorison' ten opsigte van hul opvoedkundige moontlikhede en beperkings bepaal het. Dit het aan hulle die

formatiewe konteks gebied waarin hulle hul opvoedkundige aspirasies kon vorm te midde van die faktore wat hulle omgewing aan hulle opgelê het (Fataar, 2010b).

Die gedagte van ruimtelike oriëntasie kan ook gekoppel word aan Yosso (2005) se aspirasiekapitaal, en Appadurai (2004:59–84) se idee van aspirasievermoë, want die studente het hierdie interaktiewe konstruksie van hul ruimtelike oriëntasie aan hul opvoedkundige aspirasies gekoppel. Dit laat my begryp hoe mense in armoedige omstandighede hul komplekse wisselwerkingsnetwerke gebruik om vir hulself lewensvatbare lewens te konstrueer ten einde hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. My omgang met hierdie studente in hul leefruimte het aan my getoon hoe die studente by mense en prosesse in hul omgewing betrokke raak, wat op sy beurt bewys het hoe die samevloeiing van menslike aktiwiteite binne en tussen hierdie spesifieke ruimtelike omgewings die studente se fisiese nalatenskap vorm (Fataar, 2010a:4).

Die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies in 'n konteks van hoë werkloosheidsyfers en ander negatiewe woonbuurtdinamiek is baie kompleks en uitdagend. Hierdie aspekte sal vervolgens bespreek en ontleed word ten einde te begryp hoe die studente hierdie dinamiek verstaan, beleef en by hul fisiese wêreld betrokke raak (navigeer) om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Die kern van hierdie ontleding berus daarop dat hierdie studente deur middel van verskillende aanpassings by hul omgewing hul aspirasievermoë maksimaliseer (Reay, in Fataar, 2010a).

6.2.1 Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamiek van Izibane, en die belang van plek (ruimte)

Ray (2003:1–7) aanvaar dat aspirasievorming nie in 'n vakuum plaasvind nie, maar wel in 'n bepaalde ruimte. Reay (in Fataar, 2010a) noem ook dat jongmense in staat is om by spesifieke omstandighede in hul omgewings aan te pas ten einde hul aspirasievermoë te bevorder. Hierdie aspekte is noodsaaklik vir jongmense om beter sosiale aanknopingspunte en netwerke te vorm. Deur hul vermoë om by hul leefruimtes aan te pas, te manipuleer, het hierdie studente 'n platform ontwikkel om hul opvoedkundige aspirasies te konstrueer (Fataar, 2010a). Hulle beskou nie hul ruimte as iets staties nie, want hulle beleef, ervaar en herrangskik dit immers namate hulle voortdurend daardeur beweeg (Nespor, in Fataar, 2010a:4). 'n Werkersklaswoonbuurt soos Izibane kan dus nie as 'n leë ruimte sonder menslike aktiwiteite beskou word nie. Die studente se uitlatings in hoofstuk 4 bevestig hoe hulle hul woonbuurtruimte verstaan, beleef en navigeer om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

My studie toon duidelik dat die sosiale dinamiek van plaaslike prosesse in die woonbuurt, en die studente se begrip daarvan, hul opvoedkundige aspirasies lewend hou. Hul begrip van hul

woonbuurt bied aan hulle 'n lens waardeur hulle kan verstaan hoe hul sosio-ruimtelike prosesse hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Die woonbuurt dien vir hulle as spieëlbeeld waarin hulle hulself positief moet plaas ten einde hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Alhoewel hierdie studie konsentreer op hoe hierdie studente hul opvoedkundige aspirasies in hul woonbuurteks konstrueer, slaag hulle nooit daarin om hul sosio-ruimtelike invloede van hul opvoedkundige aspirasies los te maak nie. Hulle woonbuurt bied hulle die aspirasieruimte waarin hulle netwerke van sosiale wisselwerking skep, aan die hand waarvan hulle weer hul opvoedkundige aspirasies beleef en navigeer. Hul sosio-ruimtelike prosesse beïnvloed hul skoling, formele én informele netwerke van plaaslike prosesse en hul woonbuurtdinamika met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies. My waarnemings en onderhoude bied insig in die maniere waarop die samevloeiing van woonbuurtdinamika tot die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies bydra.

Hierdie studente beskou hul woonbuurt as 'n armoedige ruimte (Fataar, 2007b:5). Ondanks die aaklige toestand van die woonbuurt, wat deur armoede en kwesbaarheid gekenmerk word, voer die studente 'n produktiewe en lewensvatbare bestaan wat hul opvoedkundige aspirasies betref. Hul beskouings van hul opvoedkundige aspirasies word deur die sosiale woelinge van hul omgewing gevorm (Fataar, 2007b:5). Hierdie aspek kom telkens na vore in die ryk, narratiefgebaseerde antwoorde in hoofstuk 4. Die studente se woonbuurt beperk hul agentskap ("agency") om hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Tog plaas hulle hulself in hierdie woonbuurt, wat 'n beperkende ruimte is, op so 'n wyse dat hulle verskeie oorlewingstrategieë ("survival tactics") kan gebruik om hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. Ek lei dus af dat daar 'n duidelike verband is tussen hoe hierdie studente hul woonbuurt verstaan en hoe hulle aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. In die volgende afdeling konsentreer ek op hoe hulle hul lewens te midde van hul gemeenskapsdinamiek leef. Hier wil ek bepaald fokus op hul lewenservarings in hul woonbuurteks in soverre dit met hul opvoedkundige-aspirasievorming verband hou.

6.2.2 Studente se woonbuurtlewens te midde van gemeenskapsinvloede

In die vorige afdeling, afdeling 6.2.1, het ek 'n bespreking gebied van hoe hierdie studente hul omgewingsruimte (woonbuurt) met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies verstaan. In hierdie afdeling sal ek klem lê op hoe hulle, wat hul opvoedkundige aspirasies betref, in hierdie ruimte leëf. Dit sal my help verstaan hoe hulle hul woonbuurtuitdagings beleef en moeilike omstandighede te bowe kom ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. In hierdie afdeling verduidelik ek die verskeie netwerke en prosesse tot hul beskikking om hul beperkte ruimte in die woonbuurt te navigeer. Ek konsentreer op hul lewenservarings soos wat

Massey (in Fataar, 2010a:6) dit beskou: “[L]ived space is constructed through social relations and material practices in light of the material textures of the environment.”

Om die herhalende verwantskap tussen ruimte en liggaamlike ondervindings vas te vang, beweer Nespor (in Fataar, 2010a:4) dat fisiese nalatenskappe gevorm word deur die vloei van menslike aktiwiteite binne en tussen spesifieke ruimtelike omgewings. Dít het my fokus laat verskuif na hoe hierdie studente se liggaamlike belewing van hul lewe in hul woonbuurtkonteks hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. In die woonbuurt word hul identiteit met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies gevorm deur middel van hul verhoudings met mense en instellings wat belangrik is om aan sodanige aspirasies gestalte te gee. Hul identiteit met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies is dus ’n kerndeel van hoe hulle lewensruimte hulle in staat stel om sodanige aspirasies te vorm. Hierdie studente se ruimtelike belewing was ooreenstemmend met hul vermoë t.o.v. die normatiewe verwagtinge van hul unieke situasies wat ’n effek gehad het op die wyse hoe hulle hul selfbeheersing in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies gevorm het.

Die studente se lewenservarings met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies is gevorm deur die dinamiese wisselwerking tussen hul denke, gevoelens en sosiale praktyke in die woonbuurt (Reay, in Fataar, 2010a). Vir hulle was hul emosionele en fisiese belewing van hul woonbuurt met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies ’n sleutelmoment in die vorming van sodanige aspirasies. Hulle aanpassing by bepaalde aspekte in hul leefruimte het hul aspirasievermoë verder bevorder. Hul vermoë om by die omstandighede in hul woonbuurt aan te pas het hul sosiale netwerke verstewig. Dit het aan hulle ’n platform gebied om hul aspirasies in die woonbuurt te konstrueer.

Die kombinasie van armoede en woonbuurtdinamiek het hierdie studente merkwaardige pogings laat aanwend om te oorleef, en dít het ’n uitwerking gehad op die groter sosiale prosesse in die woonbuurt wat hul opvoedkundige aspirasies betref. Hier het die studente se opvoedkundige-aspirasievorming én hul ouers se betrokkenheid by die proses afgehang van alternatiewe lewensvatbare bestaanswyses by gebrek aan formele werkseleenthede. Die studente se opvoedkundige aspirasies is dus in die woonbuurt op ’n sosiaal bepaalde wyse gekonstrueer (Ray, 2003:1–7). Hulle het hul opvoedkundige aspirasies geprojekteer aan die hand van die wêreld van individue wat in hul aspirasievenster voorkom. Dít het hul lewens, prestasies en ideale positief beïnvloed. Hierdie aspekte het hulle gehelp om hul opvoedkundige aspirasies in die woonbuurtkonteks suksesvol te onderhandel en te navigeer (wat ek later sal bespreek).

My bevindinge toon telkens dat die studente se opvoedkundige aspirasies deur hul belewing van hul woonbuurtdinamiek beïnvloed word. Armoede is alomteenwoordig. Swaarkry is deel van hul

leefwyse, en het 'n spoor op hul lewe sowel as hul toekomsplanne gelaat. Teen hierdie agtergrond van armoedige omstandighede moes hulle hul opvoedkundige aspirasies vorm. Hierdie armoedige omstandighede het vir hulle as spieëlbeeld gedien van wat om nié in 'n minder suksesvolle gemeenskap te wees nie. Weens hul armoede moes hulle soms moeilike aanpassings maak ten einde hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. Vir hulle was die oorlewingsstryd in hul woonbuurt van kardinale belang, en het dit hul op hul aspirasies gefokus gehou.

Hierdie studente beleef verskeie vorme van swaarkry en terugslae as gevolg van hul woonbuurt, en dit dien vir hulle as platform om alles in hul vermoë te doen om hulself te verbeter en nie dieselfde armoedige bestaan te voer as waarmee hulle grootgeword het nie. Hulle probeer verdryf alle gedagtes aan enigiets wat teen hul opvoedkundige aspirasies kan indruis en tot hul eie ondergang kan lei. Hul beleving van hul omstandighede in die woonbuurt is hul dryfveer om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Terwyl hulle na sosiale mobiliteit streef, werk die hoë werkloosheidsyfers in die woonbuurt negatief op hul opvoedkundige aspirasies in. Buiten werkloosheid leef hulle ook in 'n wêreld wat gekenmerk word deur die fisiese grense van die materiële beperkings van hul woonbuurt. Die studente wend egter hierdie aspek positief aan om hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Dit is juis hul beleving van hul woonbuurt wat hul positiewe beskouing van hul opvoedkundige aspirasies ondersteun. Hul woonbuurtbeleving het by hulle 'n vasbeslotenheid en geloof gevestig in wat hulle wil bereik, sowel as die oortuiging dat dit waarin hulle glo die moeite werd is om na te streef.

Vir hierdie studente is hul lewe in die woonbuurt 'n manier om hulleself te transformeer. Deurdat hulle hul persoonlike omstandighede strategies 'lees', kan hulle hulle losmaak van hulle lewe in die woonbuurt. In geen stadium stel hulle vir hulself 'n lewe in die woonbuurt in die vooruitsig nie. Binne die woonbuurt leef hulle dus in teenstrydige wêrelde: Die een wêreld is waar hul opvoedkundige aspirasies na waarde geskat word; die ander is waar hulle hul aspirasievermoë te midde van moeilike sosio-ekonomiese omstandighede moet bou. Hierdie toedrag van sake het soms tot twee soorte identiteite gelei. Op grond van hul strategiese begrip van bepaalde ruimtes het hulle die tersaaklike identiteit vir die betrokke ruimte aangeneem om hul aspirasievermoë te ontwikkel.

Al hierdie studente het in arm dog stabiele huise grootgeword, wat gekenmerk word deur ondersteunende ouers. Alhoewel die ouers nie die voordeel van formele skoling gehad het nie, het hulle goeie opvoedkundige waardes by hul kinders aangemoedig. Die studente se mededelings weerspieël grootliks watter beduidende invloed hul ouers gehad het op die lewens

waarna hulle streef. Feitlik ál die studente is dit eens dat hul ouers die gedagte bevorder het dat verdere studie en opleiding noodsaaklik is vir 'n welvarende toekoms, en dít was dan ook die idee wat by hulle posgevat het. Ander familieledes kom ook sterk na vore in die studente se besinning oor wie hulle idees en begeertes met betrekking tot hul toekoms beïnvloed het. In antwoord op die vraag oor die vorming van hul opvoedkundige aspirasies het die studente spesifieke voorbeelde gegee van watter familieledes as rolmodelle vir hul denkprosesse oor die vorming van hul opvoedkundige aspirasies gedien het. Ek kon duidelik aflei hoe belangrik hul familie, en veral sekere familieledes, was in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies.

Die studente het veral hul ouers as belangrik vir hul opvoedkundige-aspirasievorming beskou, en het aangedui dat hulle ouers eerstehandse kennis het oor die manipulerings van stelsels en netwerke sodat hul kinders daaruit sou voordeel trek. Sodoende sou dit vir hul kinders makliker wees om hierdie weë na te streef. In uitsonderlike gevalle is die ouers ook bewus daarvan dat die beeld wat hulle self deur hul lewens uitstraal 'n moontlike negatiewe impak op hul kinders se opvoedkundige aspirasies kan hê. Met die besef dat hulle nie wil hê dat hul kinders hulle moet navolg nie, het hulle hulself egter juis as navolgenswaardige rolmodelle gevestig vir wat hulle wil hê hul kinders moet bereik.

Die betrokkenheid van die studente se ouers in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies het as aanmoediging vir die studente gedien om hulle potensiaal ten volle te verwesenlik. Sodoende kan hulle bereik wat hulle wil, en dien hierdie inspirasie as dryfveer vir hul opvoedkundige aspirasies. By tye was die studente egter ook krities oor hul ouers se advies en aanmoediging. Tog het die studente waardering vir die drome wat hul ouers vir hulle koester. In die volgende afdeling bied ek 'n bespreking van hoe hierdie studente by verskeie netwerke betrokke raak om hul opvoedkundige aspirasies in die sosiale konteks van hul woonbuurt te navigeer.

6.2.3 Studente se woonbuurnavigasie in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies

In afdeling 6.2.1 het ek 'n bespreking gebied van hoe die studente hul omgewingsruimte (woonbuurt) met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies verstaan. In afdeling 6.2.2 het ek dit opgevolg met 'n bespreking van hoe hulle hierdie ruimte in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies beleëf. Hierdie studente se begrip en beleving van hul woonbuurt het my 'n lens gebied om te verstaan hoe hulle in die woonbuurt sal navigeer en uitdagings te bowe sal kom ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Appadurai (2004:67) voer aan dat aspirasies in die sosiale lewe gevorm word waar dit deel uitmaak van die breë etiese en metafisiese idees wat van kulturele norme afgelei is. Hierdie aspek het na vore gekom deurdat die studente se opvoedkundige aspirasies op grond van menslike handelinge én uit die dinamiese wisselwerking met hul fisiese omgewing gekonstrueer is (Fataar, 2010:4). Hulle moes hul opvoedkundige aspirasies binne hul kultuurkonteks vorm, maar moes dit in moeilike omstandighede onderhandel. Die studente moes daaglik verskeie uitdagings te bowe kom en navigeer, en ook te midde van die uitdagings kennis opbou, ten einde aan hulle opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Hulle het daaglik hul woonbuurt as 'n diep beperkte ruimte ervaar en genavigeer. Hierdie beperkings, meestal weens hul ekonomiese omstandighede, het hulle in die fisiese en sosiale sfere eie aan hul onmiddellike omgewing laat beweeg. Hul navigasie is nooit juis na ander fisiese en sosiale sfere uitgebrei nie. Gevolglik het hulle dié sfere as onveilig beskou, want die geweld en misdaad in hul gebied was negatiewe invloede wat teen hul opvoedkundige aspirasies kon indruis. Desondanks het die studente hul sosiale netwerke in die woonbuurt gebruik om verskillende vorme van kapitaal (soos sosiale, ekonomiese en kulturele kapitaal) te bekom ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Die manifestering van sosiale ewels het 'n daadwerklike invloed op die studente se navigasie van hul opvoedkundige-aspirasievorming in die woonbuurt. Dit beperk immers hul toegang tot kennis én hul beweging in die woonbuurt. Die studente se uitlatings oor die invloed van bendebedrywighede in die woonbuurt dui daarop hoe desperaat die lewe in 'n werkersklaswoonbuurt is. Hul lewens in die woonbuurt het 'n roetine geword wat hul mobiliteit beperk en dit vir hulle moeilik maak om vriendskapsbande aan te knoop met ander studente met soortgelyke drome buite die woonbuurt. Dít laat voel hulle geïsoleerd.

Weens hul navigasie in die woonbuurt moes hulle 'n bepaalde sosiale identiteit aanneem. Dié sosiale identiteit wat hul navigasie in die woonbuurt aan hulle opgelê het, het hul persoonlike reaksies op opvoeding en lewensuitdagings in die woonbuurt gevorm. Hierdeur kon hulle sosiale netwerke en kontakte bou, wat weer hul opvoedkundige aspirasies kon bevorder. Robinson (2000:435) beskryf sosiale netwerke soos volg: "The divisions young people make between places in which they find comfortable and those they find threatening or negative, formed on the basis of, and maintained through, the development of socio-spatial networks. The socio-spatial division and network varies depending on personal background and groups with which they strongly agree."

Uit my waarnemings en gesprekke met hierdie studente blyk duidelik dat hul sosiale omgang dikwels beperk word tot dit wat hulle in die woonbuurt se sosiale ruimtes ken. Hierdie studente

het geweier om sosiale ruimtes binne te gaan wat 'n bedreiging vir hul persoonlike veiligheid inhou. Hul sienings van sjebeens en ander plekke in die woonbuurt wat as negatief beskou word, getuig hiervan. In antwoord hierop het die studente hulle tot die skool, kerke en ontwikkelingsorganisasies gewend as fisiese en sosiale ruimtes waar hulle, wat opvoedkundige aspirasies betref, op gelyke voet met ander jeugdiges van ander gebiede kan omgaan.

In die woonbuurt word hul bestaan ook gekonstrueer uit die beskikbare gevestigde sosiale praktyke ter uitbouing van hul opvoedkundige aspirasies. Deur die navigasie van informele prosesse in die woonbuurt bepaal die studente die sosialiteit van alternatiewe bestaanswyses, en toon só hul sosiale belewing van die woonbuurtdinamiek. Hierdie studente se beperkte woonbuurtbelewing uit die hoek van 'n formele bestaanswyse moes gekombineer word met nuwe bestaansvorme in die werkersklasbuurt se sosiale samestelling waardeur hulle moes navigeer. Dit is gereeld in die war gestuur deur die wyse waarop hulle hulself in hul leefruimtes moes laat geld. Die studente het dikwels by informele prosesse betrokke geraak deur die samevoeging van verskillende soorte sosiale praktyke en ondervindings, ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Dit het die gebruik van alle beskikbare kapitaal, sowel menslik as simbolies, vereis. Ten einde sosiale en ekonomiese geleenthede vir hulself te skep het hulle strategieë bedink waarvoor hulle alle menslike hulpbronne gebruik het. In die woonbuurt het hulle tyd en energie daaraan bestee om by hul omgewingsruimte aan te pas.

Die studente wat aan die onderhoude deelgeneem het, is in 'n redelike mate betrokke by werk buite skoolure. Hoewel niemand gekla het dat hulle in hul families oorlaai word met werksverantwoordelikhede nie, het baie van hulle van hul toegewydheid aan betaalde werk buite hul huishoudings gepraat. Volgens die meeste studente plaas werk buite skoolure nie juis druk op hulle nie, en vind dit in die normale verloop van die week plaas. Vir hierdie studente lê die aantrekkingskrag van betaalde werk in die onafhanklikheid wat dit hulle bied. Sodoende kan hulle ook dinge bekom wat hul ouers hulle nie kan bied nie. Dit bied hulle ook die geleentheid om hul sosiale netwerke uit te bou. Hulle het dikwels deelydse werksverantwoordelikhede geregverdig aan die hand van duur items wat hulle kan koop, en die bydrae wat hulle tot hul families se begroting kan lewer. Hierdie aspekte het dan ook grootliks bygedra tot die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies, waaraan ek volgende sal aandag skenk.

6.2.4 Hoe woonbuurnavigasie studente se algehele en opvoedkundige aspirasies vorm

In afdeling 6.2.1 en 6.2.2 hier bo het ek bespreek hoe hierdie studente hul omgewingsruimte (woonbuurt) verstaan sowel as hul lewe in dié ruimte leef – alles met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies. Daardeur het ek probeer begryp hoe hulle navigasie daar uitsien ten

einde hul algehele en opvoedkundige aspirasies te vorm. Hierdie aspek, dit wil sê die verband tussen hul navigasie en die vorming van hul aspirasies, geniet aandag in hierdie afdeling.

Cahill (2000:251) beweer dat studente se besluite gegrond is op hul begrip van hul omgewingsprotokol soos hulle dit uit die hoek van hul persoonlike, kulturele en sosiale wêreldes beskou. Daarom draai die deelnemerstudente se navigasie in die strewes na hul aspirasies om hul toekomstige beroepe. Gedurende die onderhoude het hulle byvoorbeeld herhaaldelik hul begeerte na, en planne vir, universiteitstudie beklemtoon. Beauty wil bitter graag 'n mediese dokter word, Hope 'n advokaat, Elroy 'n ingenieur, Rose 'n forensiese patoloog, en Precious aanvanklik 'n mediese dokter, maar later 'n verpleegster. Die studente is dit eens dat hulle die woonbuurt sal moet verlaat om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Hul mate van sukses word bepaal deur die sosiale netwerke en verhoudings wat hulle met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies in die woonbuurt opgebou het. Sodoende kon hulle bepaal wat waardevol is of gedoen moet word ten einde hul aspirasies na te streef.

Deur dokters, prokureurs en ander beroepslui te word, wil hierdie studente hul tot die middelklas verhef. Alhoewel almal doelgerig aan hul toekomsplanne werk en weet wat hulle met hul lewens wil doen, hou hulle steeds ander moontlikhede vir verdere studie in gedagte. 'n Opvallende kenmerk van die studente is hul vasberadenheid met betrekking tot hul langtermyn- persoonlike doelwitte vir die voltooiing van hul skoolingsproses, synde die enigste manier om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik.

Hul daaglikse roetine in die woonbuurt blyk hulle gefokus te hou op hul opvoedkundige aspirasies. Ondanks die negatiewe aspekte in hulle lewens, kan hulle strategies tussen hierdie invloede deur beweeg en ag slaan op dit wat hulle kan help om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Namate hulle hul leefruimte navigeer in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies, kom hulle gedurig voor die vraag te staan oor wat hulle in die toekoms kan word. Hierdie studente het 'n sterk begeerte om iets nuttigs met hul lewens te doen. Daar blyk 'n definitiewe wisselwerking te wees tussen die omstandighede in die gemeenskap, en die studente se denkwyses in hul strewes om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. In teenstelling met die algemene aanvaarding dat, ongeag hul woonplek of skool, studente uit swak sosio-ekonomiese omstandighede laer opvoedkundige aspirasies het, is dít nie die geval met die studente in hierdie studie nie. In die volgende afdeling fokus ek op hul navigasie in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband.

6.2.5 Hoe woonbuurtnavigasie studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband vorm

In die vorige afdeling, afdeling 6.2.4, het ek ondersoek hoe studente se navigasie tot die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies bydra. In die woonbuurt oor die algemeen verskil die jeug se opvoedkundige aspirasies beduidend van wat die gemeenskap van hulle verwag. Die gemeenskap bied ook weinig samewerking om hul jeugdige se aspirasievlakke te verhoog (Haas, 1992). Dit is interessant en opvallend dat baie van die oorheersende invloede op 'n persoon se aspirasievorming opgesluit lê in sy/haar individuele verwagtinge van werkseleenthede, en sy/haar belewing en navigasie van die skool- en woonbuurtkonteks met betrekking tot opvoedkundige aspirasies. Hierdie invloede het in verskillende mates op die deelnemerstudente se opvoedkundige aspirasies ingewerk, en weerspieël nie noodwendig hul opvoedkundige moontlikhede in hul gemeenskap realisties nie. 'n Verskeidenheid faktore het hierdie studente se opvoedkundige aspirasies beïnvloed.

My data toon 'n sterk verband tussen die studente se opvoedkundige aspirasies en die sosiale klas waarin hulle hul bevind. Hul sosiale klas is grootliks gegrond op hul ekonomiese omstandighede. Hierdie studente se individuele professionele weë het 'n maatstaf van hul sosiale status geword. Die gebrek aan werkseleenthede is een van die oorkoepelende invloede op die vorming van die studente se opvoedkundige aspirasies. Die studente is duidelik nie tevrede met die status quo nie. Hul stories getuig van desperaatheid om uit hul omstandighede te ontsnap op soek na beter alternatiewe.

Die ouers en die gemeenskap koester dieselfde groot ideale vir hierdie deelnemerstudente. Die bewustheid van veranderde ekonomiese en sosiale strukture, en die behoefte aan verdere opvoeding en opleiding, is 'n integrale deel van die diskoers in hierdie studente se lewe. Hulle het hoë aspirasies, en toon groot deursigtigheid en 'n duidelike visie wat hul opvoedkundige aspirasies betref. Weens die ekonomiese kwesbaarheid van hul plaaslike gemeenskap is die studente vasberade om hul opvoedkundige aspirasies elders na te streef. Hulle toon 'n dringendheid om hul plaaslike gemeenskappe te verlaat, aangesien dié gekenmerk word deur 'n gebrek aan geleenthede. Die gemeenskap bied hulle weinig wat ekonomiese en sosiale mobiliteit betref. Volgens die studente beperk hul gemeenskap hulle en gaan dit in die woonbuurt allereers om die stryd om oorlewing. Alhoewel die studente te kenne gee dat hulle van die hoogs betaalde beroepe wil volg, wat op sy beurt tot sosiale mobiliteit sal lei, kom hulle struikelblokke teë. Tog laat sien dit hulle nie af van hul drome of doen afbreuk aan hul aspirasievermoë nie.

Bourdieu bring die konsep van sosiale reproduksie ter sprake, en stel voor dat die sosiale klas waarin 'n persoon gebore word, bepaal waar die persoon hom/haar in die toekoms sal bevind.

Hierdie groep studente is egter nie bereid om in dieselfde sosiale klas as hul ouers te bly nie. Hulle toon nie dieselfde patroon van aspirasie-arm ingesteldhede soos hul ouers, wat klasongelykhede sal reproduseer nie. My bevindinge toon ook dat die studente se ouers nooit die visie wat hulle vir hul kinders koester, verloor het nie. Ondanks hul swak ekonomiese omstandighede, werk hulle positief mee om hul kinders se aspirasievermoë te bevorder. Ek het ook bevind dat Willis (1977) se aanname, naamlik dat werkersklasstudente nie 'n redelike geleentheid het om hul ekonomiese status te verander nie, nie noodwendig so hóéf te wees nie, want hierdie groep studente se opvoedkundige aspirasies vuur hulle juis aan om dié tendens te verander. Dit is onder andere juis hul woonbuurtbeleving en -navigasie wat hulle aanspoor om suksesvol te wees in hul skolingsproses.

6.3 Ontleding van studente se skoolnavigasie met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies

In hierdie afdeling ontleed en bespreek ek my bevindinge in hoofstuk 5 wat studente se skoolkonteks (institusionele ruimte) in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies betref. Ek begin hierdie bespreking met 'n vertolkende fokus op die skoolruimte in die woonbuurt met betrekking tot studente se opvoedkundige aspirasies. In hierdie afdeling hou ek die skool as 'n vrugbare, produktiewe konteks voor wat hierdie studente gebruik ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Die studente beskou die skool as 'n pragmatiese instrument om te 'ontsnap' van die beperkings wat hulle woonbuurtdinamiek op hul toekomstige aspirasies plaas. Die skool simboliseer vir die studente die vooruitsig van 'n lewe vol keuses en moontlikhede, en bied die infrastruktuur wat hulle in die verkenning van die veelvuldige weë na hul gewenste toekoms ondersteun. Alhoewel hulle hul opvoedkundige aspirasies vanuit én binne immer veranderende paradigmas moet konstrueer, weet hierdie studente dat indien hulle nie op die instrumentele waarde van hul skolingsproses kapitaliseer nie, hulle nie hul opvoedkundige aspirasies sal verwesenlik nie. Die skool is die studente se 'kaartjie' uit hul omstandighede; daarsonder bly hul horisondrome – beperk deur hul woonbuurtomstandighede – maar net 'n hersenskim.

Hul omstandighede dwing hulle om hul skoollewe met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies te prioritiseer. Hulle neem morele houdings teenoor hul werk in wat gegrond is op die sorgvuldige 'lees' van wat in hul skoolomgewing moontlik is. Hierdie studente se skolingsproses stem nie ooreen met die onmiddellike beperkings van hul omgewing nie. Van binne die skool het hulle 'n alternatiewe identiteit ontwikkel wat betref hul opvoedkundige aspirasies, en het hulle op grond van die strategiese 'lees' van hul plaaslike dinamiek hulself positief teenoor hul skolingsproses geplaas.

Hierdie studente wil self hul eindbestemmings bepaal. Hul verhale toon 'n beweging weg van die realiteite waarmee hulle daaglik te kampe kry, al was hulle steeds ten volle bewus van sodanige realiteite. By die skool komplementeer hul sosiale en privaat sferes mekaar deurdat dit hul opvoedkundige aspirasies versterk en ondersteun, sowel as hulle herinner aan wat van hulle verwag word om hul suksesse in die toekoms voort te sit. Hierdie groep studente blyk 'n veel hoër vlak van selfmotivering te hê as die meeste middelklasstudente, wie se families hulle deur onsekerheid in hul skolingsproses ondersteun en wat bereik wat van hulle verwag word om te bereik. Hierdie besondere mate van motivering laat hulle volhou met hul skolingsproses, ongeag al die negatiewe faktore in hul persoonlike lewens. Die soort begrip wat hulle aan hulle skool koppel, dui dus op hoe hulle hul opvoedkundige aspirasies sal vorm.

6.3.1 Studente se begrip van die sosio-ruimtelike dinamiek van die Sekondêre Skool Izibane

Hier bo het ek 'n platform gebied ten einde te verstaan hoe hierdie studente in hul institusionele ruimte, naamlik die skool, aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. Hierdie afdeling fokus gevolglik op die begrip wat hulle aan die skool as institusionele ruimte koppel ter vorming van hul opvoedkundige aspirasies. Om te verstaan hoe geografiese en sosiale ruimte in jongmense se omgang met hul skool na vore kom, noem Fataar (2007b:4) dat die begrip van ruimte deurslaggewend is vir hoe jongmense 'n selfbesef met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies ontwikkel. Ek bied die skool hier aan as aspirasieruimte waarin die studente se opvoedkundige aspirasies gestalte moes kry. Uit my onderhoude en waarnemings blyk duidelik dat die komplekse en onderliggende dinamiek van die woonbuurt kennelik 'n impak op die skool se institusionele kultuur het. Dit bring mee dat hierdie studente 'n gans ander stel vrae omtrent hul omgang met hul woonbuurt en die skool as opvoedkundige instansie moes vra ten einde hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Ek doen aan die hand dat hulle begrip van hierdie ruimte as grondslag sal dien vir hoe hulle hul skoolkonteks in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies beleef en navigeer.

My onderhoude en waarnemings het my 'n saamgestelde prentjie gebied van hoe skoolpraktyke en skoolidentiteit deur die groter omgewingsdinamiek beïnvloed word. Uit die gesprekke met die studente wou dit voorkom of die sosiale probleme in die omgewing die skool se funksionering in die groter onderwyskonteks ondermyn. Die skool smelt as't ware saam met die omgewing waarin dit geleë is. In hierdie omgewing, te midde van sosio-ekonomiese probleme wat die gebied teister, moes studente hul opvoedkundige aspirasies bou. Daar is boonop weinig gepaste strukture of prosesse om die sosio-ekonomiese omstandighede van die studente te hanteer.

By die skool beskou die studente die swak infrastruktuur, soos die gebrek aan voldoende fasiliteite, as 'n struikelblok vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies. Die skool sukkel om ekonomies te oorleef. Tog spoor die swak fasiliteite by die skool, wat die studente en die skool se opvoedkundige potensiaal beperk, die studente oënskynlik net al hoe meer aan om suksesvol te wees. Weens 'n gebrek aan geld en fasiliteite kan die skool slegs 'n beperkte kurrikulum aanbied, wat felle kritiek van die studente ontlok, maar selfs dít doen nie afbreuk aan hierdie groep studente se aspirasievermoë nie. Alhoewel die algehele opset by die skool nie opvoedkundige sukses bevorder nie, reken die studente steeds dat die skool hulle die nodige vaardighede sal bied om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. By die skool is dit moeilik om te bepaal presies watter faktore inbreuk maak op leer met betrekking tot studente se opvoedkundige aspirasies. Die studente moes egter hul opvoedkundige aspirasies bou teen die agtergrond van 'n merkbare verswakking in matriekuitslae oor die afgelope jare. Die institusionele konteks van die skool word dus duidelik gekenmerk deur 'n sukkelende onderrig- en leerkultuur, te midde waarvan die studente hul aspirasiepraktyke moet beoefen.

6.3.2 Studente se skoollebens te midde van gemeenskapsinvloede

In afdeling 6.3.1 het ek bespreek hoe studente hul skoolkonteks in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies verstaan. In hierdie afdeling, afdeling 6.3.2, konsentreer ek op hoe hulle hul skoolkonteks beleëf, wat ons hul navigasie met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies sal help verstaan. Ek beskryf derhalwe hier hoe hulle hul skoollebens leef ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Hierdie studente moet hul opvoedkundige aspirasies uitleef by 'n skool wat hulle nie die nodige kapitaal (sosiaal, ekonomies én kultureel) bied vir die verwesenliking daarvan nie. Daarbenewens moet hulle hul skoollewe balanseer met die gebeure in hul armoedige, ambisielose gemeenskap. Hul lyftaal en uitlatings toon duidelik hoe hul woonbuurtomstandighede hul skolingsproses beïnvloed. Tuis takel hulle materiële armoede en ruimtelike beperkings, tesame met hul daaglikse ervarings en uitdagings, hul wil af om hul skoolwerk doeltreffend te benader. Dít plaas by tye ietwat van 'n demper op hul aspirasievermoë, en laat hulle minderwaardig voel.

Hierdie studente se opvoedkundige keuses word gemotiveer deur dit wat die skool hulle in die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies kan bied. Hulle almal het verdere universiteitstudie in die visier ten einde ingenieurs, prokureurs en ander beroepslui te word. Alhoewel die skoolopset hulle nie die nodige bied om toelating tot sodanige hoër onderwys te verseker nie, is hulle steeds vasbeslote om dié bepaalde weg na te streef. Hul hoë aspirasievlakke is dus buite verhouding tot wat die skool hulle kan bied.

Uit my waarnemings en gesprekke met die studente blyk duidelik dat die skool versuim om hulle met die nodige opvoedkundige kapitaal toe te rus vir toelating tot 'n universiteit. Die skool bied hulle ook nie die nodige toegang tot verskeie vorme van kapitaal (kultureel, intellektueel, emosioneel), ontspanning en opvoedkundige ruimte nie. Volgens hulle faal die skool in twee opsigte: Eerstens kan die skool hulle nie van naskoolse studie verseker nie, en tweedens kan dit hulle nie van die vereiste beredeneerde materiaal voorsien waarmee hulle hul kan vergewis van wat nodig sou wees vir hul navigasie om hul studie buite die woonbuurt voort te sit nie. Hul opvoedkundige aspirasies word bloot gelei deur dit wat hulle in die skool leer (Walberg, 1989).

Alhoewel ál hierdie studente hardwerkend en toegewyd is aan hul skolingsproses, kan die skool hulle nie die nodige opvoedkundige bronne wat betref boeke en internetgebaseerde inligting bied om hul opvoedkundige aspirasies na te streef nie. Die studente se hoofbron van leermiddele in die strewende na hul opvoedkundige aspirasies is skoolhandboeke, waarvan hulle by tye gedeeltes uit die kop moet leer vir toetse en eksamens. Dié oënskynlike gebrek is vir hierdie studente 'n opvoedkundige struikelblok.

Hul omstandighede tuis spoel oor na die skool, wat hulle geweldige stres met betrekking tot hul skoolwerk laat ervaar. Dikwels kan hulle ouers nie die finansiële koste verbonde aan hulle skolingsproses bekostig nie. Sommige van hierdie studente se ouers is ook nie in staat om hul kinders in hul skoolwerk te ondersteun nie. Die gebrekkige opvoeding van die studente se ouers het egter nie hul betrokkenheid en verwagtinge met betrekking tot hul kinders se opvoedkundige aspirasies laat kwyn nie. Tuis vorm die interpersoonlike spanning en gebrek aan vertroeteling ook die studente se opvoedkundige aspirasies. Die studente se huis- en skoollewens werk oor en weer in op hul skolingsproses in die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies. Hul verhale getuig daarvan dat, ondanks die moeilike omstandighede wat hulle soms sukkel om te bowe te kom, hulle steeds gemotiveerd is om goed op skool te presteer.

Uit die data wat ek tydens die onderhoude versamel het, is dit duidelik dat die studente se families daadwerklik betrokke is in die verkryging van 'n goeie opvoeding vir hierdie studente. Soms het hulle hul geldsake so gereël dat opvoeding die hoogste prioriteit is. Die families beskou hierdie studente se opvoeding as 'n belangrike voorbereidingsproses vir volwassenheid. Uit hul stories blyk egter teenstrydige idees oor hul opvoedkundige moontlikhede teenoor hul huidige opvoedkundige verwagtinge. By tye is hul groot en spoggerige aspirasies omtrent hul toekoms oordrewe, en alhoewel hulle dikwels nie seker is oor hoe om aan hierdie doelwitte gestalte te gee nie, is hul ingesteldheid steeds positief. Hulle weet dat hulle hard sal moet studeer sodat hulle iets in die lewe kan word. Hulle is ten volle bewus daarvan dat indien hulle nie presteer nie, dit later 'n struikelblok sou word wat hul opvoedkundige aspirasies sou beïnvloed.

Daar is soms twyfel oor hul vermoëns om die oorgang van die skool na instellings van hoër onderwys en opleiding te maak. Hul aspirasies het hulle gelei om vakke te neem waarvan die gewone werkersklasstudent gewoonlik wegbly. Hierdie aspek het aan my bewys dat hulle nie onkundig is oor wat werklik nodig is om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee nie. Om matriek met goeie simbole te voltooi en aan te hou skoolgaan is vir hulle noodsaaklik vir sukses. Die studente moet deur hulle skoollewe gaan sonder sosiale netwerke wat hulle die kennis bied oor wat nodig is vir hul spesifieke toekomstige beroep, en sonder persone wat as mentors kan dien om hul bepaalde doelwitte te bereik. Hulle ervaar gedurig verwagtinge en druk van hul ouers om eksamens te slaag. Die verwagting is ook dat hulle bo hul portuur sal uitstyg en goeie punte in hul eksamens sal behaal, want hul ouers beskou hul kinders se skolingsproses as deel van die ooreenkoms om hulle self 'n beter lewe te bied. Die studente is dit egter eens dat hierdie benadering tot hul aspirasies hulle uit die moeilikheid gehou het, hulle teen verkeerde invloede beskerm het, en hulle laat besef het wat hulle wou doen wanneer hulle die skool verlaat.

Vir hulle is dit 'n stryd om gemotiveerd te bly vir hul skolingsproses te midde van die negatiewe aspekte wat op hul opvoedkundige aspirasies inwerk. Die alomteenwoordige verskeidenheid sosiale, ekonomiese, kulturele en interpersoonlike invloede in hul huise en woonbuurt beïnvloed hul skolingsproses. Die hoë druipeyfer onder matrieks en die hoë werkloosheidsyfer in die woonbuurt is boonop nie juis 'n aansporing om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik nie. Tog stel die groep studente almal 'n hoë premie op opvoedkundige kwalifikasies, en beskou dit as die pad na materiële sukses en verhoogde sosiale status. Hierdie verwantskap tussen hul drome van 'n blink toekoms en hul toewyding aan hul skolingsproses hou hulle te midde van moeilike omstandighede gemotiveerd vir hul skolingsproses. Dít is deurslaggewend vir hul navigasie in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies (wat ek later sal bespreek), en hul strewe om goed te vaar in hul skolingsproses.

By die skool motiveer baie van die onderwysers hulle om hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. Sommige onderwysers aanvaar persoonlike verantwoordelikheid vir en motiveer die studente ook in hul strewe na hul opvoedkundige aspirasies, wat die studente verder aanspoor. Die opvoeders se onderwyspraktyke bied die studente ook direkte leiding wat betref die deugde wat nodig is om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik, en bied die studente 'n visie om na te streef. Die onderwysers word ook as 'n belangrike bron beskou ter uitbreiding van die studente se denke oor hul opvoedkundige aspirasies. Dít het die studente in staat gestel om hul toekomsbestemmings met meer sekerheid en oorgawe te bepaal en te beplan.

By die skool is die gehalte van onderwys redelik tot goed, maar die studente voel tog soms dat die skool hulle nie genoeg bied om in die arbeidswêreld te oorleef nie. Hierdie sienings verskil egter in felheid, maar die studente is deur die bank ontsteld oor die beperkte vakkeuses tot hulle

beskikking. Hul uitlatings oor die gebrek aan spesialisonderwysers weerspieël hul vrees dat hulle nie so goed op skool sal vaar nie en dus benadeel sal word in 'n hoogs mededingende wêreld. Desondanks verduidelik hulle hoe hul aspirasies hulle bepaalde doelwitte laat nastreef, want hulle maak op die skool staat om hulle deur moeilike omstandighede te ondersteun.

Die skool bied min uitdagings vir hierdie handjie vol begaafde kinders. Daar heers groot kommer oor die swak dissipline by die skool. Hierdie skrande studente beskou dit as 'n probleem vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies, maar laat dit nie hul belangstelling in hul opvoedkundige aspirasies verloor nie. My data toon ook dat die ouers oor die algemeen tevrede is met die onderwysgeleenthede tot hul kinders se beskikking.

Ek wil dus aanvoer dat hierdie studente hul skoollebens as stremmend vir hul opvoedkundige aspirasies ervaar. 'n Verdere afleiding is dat hierdie studente se ervaring van hul skoollebens 'n merkbare invloed het op hul opvoedkundige-aspirasievorming, wat bepaal hoe hulle hul weg tot die verwesenliking van sodanige aspirasies sal navigeer.

6.3.3 Studente se skoolnavigasie in die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies

Vervolgens konsentreer ek op die skool as die studente se vrugbare, produktiewe ruimte, waarin hulle hul opvoedkundige aspirasies navigeer op grond van hoe hulle die skoolruimte verstaan en beleef. Ek wil betoog dat die beperkings van hul fisiese skoolkonteks, en hul belewing daarvan, elkeen se opvoedkundige aspirasies op 'n besondere manier vorm. Hoe die studente hierdie konteks op grond van die beskikbare bronne, netwerke en wisselwerking by die skool navigeer, het 'n merkbare invloed op hul opvoedkundige aspirasies. Hier het hulle vir hulself 'n aspirasieruimte geskep waarin hulle hul aspirasiekapitaal laat geld om hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Hier navigeer hulle hul opvoedkundige aspirasies in pas met die beperkings wat die skool op hulle plaas. Dit laat hulle soms eienaardige en uiteenlopende opvoedkundige aspirasies vorm. Dus ontleed ek hierná hoe hierdie studente hulself in hul institusionele ruimte met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies plaas, en hoe hulle hul institusionele ruimte doeltreffend in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies navigeer.

Die data in hoofstuk 5 (paragraaf 5.3) het aan my bewys dat ál hierdie studente bepaalde maniere het om die moontlik negatiewe invloede op hul opvoedkundige aspirasies by die skool te bowe te kom. In die skool is hul aspirasievermoë bevorder deurdat hulle gebruik maak van wat Yosso (2005:78) 'navigasiekapitaal' noem – dit wil sê die gedagte van die kulturele rykdom van die gemeenskap wat individuele agentskap binne institusionele beperkings erken. Dit het hulle in staat gestel om suksesvol deur die negatiewe ervarings in hul skool te navigeer. Deur hul

omgewing en institusionele ruimte strategies te 'lees' kon hulle 'n dieper begrip ontwikkel van wat nodig is om hul opvoedkundige aspirasies suksesvol te navigeer. Hul vasbeslotenheid om nie deel te word van die oorheersende kultuur by die skool nie, is waarop hulle hul opvoedkundige aspirasies gebou het.

Die studente in die studie gebruik die skool in 'n poging om hul beperkte status te transformeer. Hulle beskou die skool as daardie aspirasieruimte waar hulle hul eie waarde kan verhoog deur positiewe beskouings te koppel aan wie hulle in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies is. Só het hulle 'n positiewe identiteit in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies ontwikkel, synde 'n belangrike strategie om die negatiewe en beperkende invloede by die skool te oorleef. Hierdie studente het dus 'n weerstand opgebou teen die negatiewe etikettering van die skool binne die gemeenskap, deur hul eie waardige aspirasies in die skool te ontwikkel. Dít het hulle in staat gestel om hul eie deugde te gebruik en te ontwikkel om hulself positief teenoor hul skolingsproses te stem.

In die beperkte ruimte van die skool wend hulle pogings aan om die formele stelsel relevant te maak vir hul individuele behoeftes, deur strategies met hul skoolruimte om te gaan. Hier is dit van kardinale belang om selfgeldend te wees, sonder om onnodig aandag op hulle te vestig. Hul bewustheid daarvan dat goeie prestasies goeie geleenthede sal meebring, wat weer opwaartse mobiliteit en 'n wegomkans uit armoede sal verseker, is duidelik. Daarom het hulle hul omstandighede in die skool genavigeer soos wat Fataar (2009b) dit beskryf – “life circumstances fundamentally on the basis of simultaneous internal discipline that controls their psychological imprinting, marshalled, sometimes with difficulty, while performing ... a forward looking disposition” (Fataar, 2009b:4–5). Yosso (2005:78) noem dit weerstand gegrond op die aanwending van hul aspirasiekapitaal.

Hierdie studente moes sosiale netwerke by die skool vorm om dit 'n aangename en aantreklike plek te maak. Hier het hulle dus vriendskapsbande met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies gesmee. Vir hulle is dít nie net 'n belangrike bron van sosiale kapitaal nie, maar bied dit hulle ook die nodige ondersteuning om uitdagings die hoof te bied. Hul navigasie het hulle gelei om realistiese (binne hul vermoëns) en verskillende opvoedkundige aspirasies vir hulself te vorm. Hulle het nie toegelaat dat hul institusionele ruimte hul identiteit met betrekking tot wat hulle wil word, bepaal nie. Selfs weerbarstige en ontoelaatbare gedrag by die skool het geen invloed op hierdie studente se opvoedkundige aspirasies nie. Uit my waarnemings en die studente se antwoorde kan ek aflei dat hierdie studente baie toegewyd is aan hul skolingsproses, ongeag wat in hul institusionele ruimte gebeur.

6.3.4 Hoe skoolnavigasie studente se algehele en opvoedkundige aspirasies vorm

In hierdie afdeling ontleed en bespreek ek hoe hierdie studente se skoolnavigasie tot die vorming van hul algehele en opvoedkundige aspirasies aanleiding gee. Fataar (2009b:10; 2010b:8) aanvaar werkersklasskole is “social reproduction incubators that entrap young people in place”. In hierdie afdeling voer ek egter aan dat hierdie aanname nie vir die studente in hierdie studie geld nie. Alhoewel hul fisiese nalatenskappe in die skool veranker is, bewys hul betrokkenheid by hul skolingsproses ter vorming van hul opvoedkundige aspirasies die teendeel. Hierdie studente laat geld hul aspirasievermoë op 'n kreatiewe wyse. Vir hulle is dit 'n proses van selfverwesenliking en die regstelling van hul immer veranderende toestande en identiteit in hul skoolkonteks.

My onderhoude met hierdie studente bring aan die lig dat hul opvoedkundige potensiaal, hul aspirasievermoë, en hul vermoë om positief betrokke te raak by die rol wat skoling speel, 'n beduidende faktor is in die studente se toekomsdrome. In geen stadium twyfel die studente in hul vermoë om wél die hoogste ideale te verwesenlik nie. Hulle beskou die skool as 'n middel tot die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies, want dit bied hulle die geleenthede wat hul ouers nie gehad het nie. Alhoewel almal duidelik weet wat hulle wil word, ontbreek die nodige weë daartoe soms. Ek skryf hierdie gebrek daaraan toe dat die skool en hul omgewing hulle min direkte ervaring bied van die nodige navigasie om dié oorgang te maak.

Al die studente in die studie is ingestel op opwaartse mobiliteit, wat ook duidelik uit hul betrokkenheid by skoolgebaseerde aktiwiteite blyk. Nêrens kon ek 'n direkte verband bespeur tussen hul gehalte skoling en die suksesse wat hulle by die skool behaal nie. Hul uitslae toon dat hulle die vermoë ontwikkel het om produktief by hul skolingsprosesse betrokke te raak. Hul uitlatings toon duidelik hoe hulle hulself geplaas het volgens dit waarna hulle in hierdie konteks streef. By die skool laat geld hulle hulself as bevoegde, hoëstatus-, beskaafde studente, wat ook hul leerpraktieke in verhouding tot hulle toekomstige beroep bepaal. Daarsonder sou dit vir hulle minder aangenaam wees om met hul skoolloopbaan vol te hou.

Deur hul navigasie by die skool het die studente persoonlik gegroei en ontwikkel, en hul eie identiteit in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies bevraagteken. Die komplekse maniere waarop hulle hul akademiese en sosiale identiteite in hierdie konteks genavigeer het, bevestig dit. Om in die skool te bly en oor die aspekte van hul sosiale ruimtes te besin het 'n kerndeel van hul opvoedkundige-aspirasievorming geword. Dikwels het hulle hul lewens in hul skoolleefruimte herorganiseer om hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. Deur die prioritisering van hul skolastiese identiteit kan hulle skolastiese sukses behaal. Die skool bied hulle genoegsame sosiale ruimte om hul deelnemende agentskap in die strewe na sukses in te span. Hul navigasie by die skool het hul houdings teenoor die skool, en die manier waarop hulle oor hul vriende en

gemeenskap dink en voel, verander. Dit het hulle van goed betaalde beroepe laat droom, en hulle die styl van die elite laat nastreef. Hierdie faktore het die studente se drang en vasberadenheid om in die skool te bly, nog méér aangevuur.

Hul omstandighede tuis én by die skool het hulle genoop om hul skolingsproses met meer ywer te benader, en het hul begeerte om hul studie naskools voort te sit verdere stukrag gegee. Dit was ook 'n manier om hul aandag weg te neem van hul swaarkry tuis en in die woonbuurt. Hierdie studente glo dat die voltooiing van hul skoolloopbaan hulle tot ware geleenthede sal lei wat die pad na hoër vlakke van ekonomiese vooruitgang sal verseker.

Die studente besef dus dat verdere studie en opleiding van kardinale belang is indien hul aan hul algehele en opvoedkundige aspirasies gestalte wil gee. Die studente is dit eens dat studie aan 'n universiteit van hul keuse die uitkoms sal bied om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Hulle opper egter herhaaldelik die hoë koste daarvan, en dat hulle ouers dit nie kan bekostig nie.

Ek kon onmiddellik aflei dat die studente in die vorming van hul aspirasies groot waarde aan die skool heg. Rose beskou dit as 'n middel tot die verwesenliking van haar opvoedkundige aspirasies ten einde vir haarself 'n beter toekoms te skep. Volgens die studente is die skool 'n arena waar hulle wêreldkennis en vaardighede kan verwerf wat nie hulle ouers beskore was nie. Die skool het ook 'n merkwaardige rol gespeel in die vorming van hul persoonlikheid, integriteit, waardigheid, en vermoë om sin aan hul lewens te gee. Die omstandighede wat die studente by die skool ervaar, is wat volgens hulle hul identiteite wat betref hul aspirasievermoë gevorm het. Dít hou ook dikwels verband met die gehalte onderwys wat die studente by die skool ontvang.

Die onderhoude het getoon dat die studente duidelik besef dat hul opvoedkundige aspirasies ondersteun moet word deur die begrip dat die voltooiing van hul skolingsproses en verdere studie die sleutel is tot die verwesenliking van hul aspirasies. Hulle glo dat hulle, in die skool sowel as die gemeenskap, groot opofferings sal moet maak om hulle opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Alhoewel hulle hul lewensomstandighede verstaan, is dít nie wat hulle vir hulself in die vooruitsig stel nie. Hulle gee te kenne dat opvoeding en opleiding, eerder as geluk, nodig sal wees om hul beplande toekoms te verwesenlik. My finale ontleding is dus dat die studente se skoolnavigasie in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies deur 'n wye verskeidenheid sosiale, ekonomiese en interpersoonlike faktore beïnvloed word, maar dat hulle ten spyte daarvan steeds positief bly in die strewe na hul aspirasies.

6.3.5 Hoe skoolnavigasie studente se opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband vorm

In die vorige afdeling het ek klem gelê op hoe die groep deelnemerstudente se skoolnavigasie hul algehele en opvoedkundige aspirasies vorm. Hierdie afdeling handel oor hoe hul skoolnavigasie hul algehele en opvoedkundige aspirasies in gemeenskapsverband beïnvloed, wat my nóg nader bring aan die beantwoording van my navorsingsvraag.

Haas (1992) stel voor dat die skool die studente van die nodige werktuie vir sukses moet voorsien. By die skool het hul aspirasiekapitaal en -vermoë hulle tot 'n kultuur van moontlikhede laat beweeg. Dit het hulle verder aangespoor om weerstand te bied teen negatiewe opvattinge oor hul skoolingsproses. Toe die studente gevra is oor wat hulle dink hulle moontlik sou verhinder om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik, het hulle, soos hul ouers, merendeels die finansiële struikelblokke in hul pad geopper. Finansiële oorwegings is dus die hoofinvloed op hierdie studente se aspirasies. Die gebrek aan geld laat twyfel hierdie studente by tye in hul opvoedkundige aspirasies, maar beïnvloed nie hul aspirasievermoë nie. Sommige oorweeg dit sterk om eers te gaan werk en daarna verder te studeer. Al die deelnemerstudente is toekomsgerig en klou verbete vas aan, en bly gefokus op, hul opvoedkundige aspirasies.

Volgens die studente kan hul toekoms een van twee rigtings inslaan: Hulle kan die skool vroeg verlaat of hulle kan eerder kies om aan te bly. Die verhale wat hulle in die onderhoud vertel, klink baie na waarskuwingsverhale. Hulle vertel van die onnavolgbare verlede van ouer generasies, vir wie verdere onderwys en opleiding nie 'n noodsaaklike vereiste was om 'n bevredigende beroep te beoefen nie. Hul beklemtoon deurgaans 'n toekomsdroom wat ekstra ywer en aandag aan studie van hulle sal verg indien hulle 'n goeie lewe wil lei. Ondanks hul omstandighede is die studente huiwerig om hulle in 'n werk te begeef wat nie persoonlike bevrediging bied nie. Hulle is bewus van ander gemeenskapslede wat suksesvol is én diegene wat, volgens hulle, self verantwoordelik is vir hulle mislukking. Hierdie soort persoonlike ondervindings blyk tot die vorming van hul opvoedkundige aspirasies by te dra.

Hul begeertes beïnvloed wat hulle bereid is om vir hul toekoms op te offer. In die verwoording van hul selfbeskouings en wat hulle as persone wil hê, bestempel die studente nie hul eindbestemmings as iets vasgesteld nie. Hulle skat hul persoonlike eienskappe na waarde, en beskou dit as 'n belangrike bydraende faktor in die strewe na hul opvoedkundige aspirasies.

Die studente verwoord hul aspirasies aan die hand daarvan dat hulle suksesvol wil wees in 'n beroep of ander werkseleentheid. Hulle toon 'n sterk begeerte om iets in die lewe te wees, en dít het sinoniem geword daarmee dat hulle hul gemeenskap wil verlaat. Al hierdie studente is op

soek na sosiale mobiliteit deur middel van hul skolingsproses. Hulle beskou hul gemeenskap se onvermoë om in hul toekoms te belê – 'n belegging wat hulle moontlik sosiale mobiliteit kon bied – as 'n struikelblok.

Uit die onderhoud blyk ook duidelik dat die studente weet wat hulle ná matriek wil doen. Hulle is ook bewus daarvan dat wat hulle ook al wil bereik, sal vereis dat hulle uitstekend op skool moet presteer én verder studeer. My data toon dat dit akkuraat sou wees om te sê dat die drang na verdere onderwys en opleiding sterk posgevat het by die studente wat hul opvoedkundige aspirasies vir die toekoms betref.

In elke onderhoud het die studente die behoefte aan verdere onderwys en opleiding bevestig. In 'n stadium het dit voorgekom of dit eenvoudig deel is van die normale verloop van die lewe en die werklikhede verbonde aan die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies; as't ware 'n uitgemaakte saak. Vir die studente simboliseer verdere onderwys en opleiding die vooruitsig van 'n lewe met keuses. Dit verteenwoordig die infrastruktuur wat hulle op die weë na hul begeerde toekoms sal ondersteun.

Dit het duidelik geword dat die studente na hul vriende en ander mense in hul sosiale netwerke uitgereik het om hulle op die regte opvoedkundige weë te help besluit. Hierdie netwerke bied hulle ook die nodige inligting oor hóé om dié weë te volg, sonder om hulle van die inisiatief en verantwoordelikheid van finale besluitneming te ontnem. Die studente beskou hul vriende as 'n bron van inspirasie en inligting. Vir die studente is hul vriende ook van meer fundamentele belang, want hulle laat voel hulle gemaklik by die skool en dien as aansporing om te studeer. Die studente se vriende is in sommige gevalle die hoofrede waarom hulle in die skool aanbly. Soos Beauty dit stel:

“Ek wil nie soos hulle [die persone wat skool nie ernstig opneem nie] wees nie.”
(Beauty, 16)

Yosso (2005) noem dat werkersklasstudente mettertyd 'n weerstand teen, en 'n nuwe sosiale identiteitsbesef in stryd met dié van, die oorheersende groep ontwikkel. Al hierdie studente weerspieël duidelik hierdie vorm van kapitaal ten einde die oorheersende kultuur omver te werp. Daar sou verwag word dat die studente, in hul pogings om die status quo omver te werp, antisosiale gedragspatrone sou toon. Tog val hierdie groep studente terug op hul eie vorm van gedrag in antwoord op hul omstandighede, en gee op dié wyse gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies.

6.4 'n Geïntegreerde ontleding van hoe studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee

In hierdie afdeling bied ek 'n geïntegreerde ontleding en bespreking van hoe studente in 'n werkersklaswoonbuurt aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee deur hul omgewing (woonbuurt) en institusionele ruimte (skool) te integreer. Ek het vroeër in hierdie hoofstuk uitgelig watter belangrike rol hul leefruimte in hul lewenskonteks speel en hoe hulle in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies moeilike omstandighede te bowe kom. Ek het voorts gekonsentreer op hoe hulle hierdie ruimtes met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies navigeer.

In hierdie afdeling word daar lig gewerp op die unieke koppeling tussen hierdie twee sosiale ruimtes op grond van die studente se lewenservarings in albei. Ek grond hierdie aspek op die studente se narratiewe beskrywings in die ontleding van die ruimtes hier bo. Ek benadruk dat ek hierdie ruimtes nie as onafhanklik van mekaar beskou nie. Deur onderskeidelik op elk van die ruimtes te konsentreer, het ek wél afsonderlik uitgelig watter bepaalde faktore in elke ruimte die studente se opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Tog word hierdie ruimtes in werklikheid nie afsonderlik beleef nie. Die studente navigeer hul ruimtes op besondere wyses, en die analitiese doel van hierdie studie is juis om te verstaan hoe hulle sodanige navigasie op grond van hul lewenservarings onderneem om hul opvoedkundige aspirasies te vorm.

Ek wil eerder aanvoer dat die sosiale ruimtes hetsy gelyksoortig of ongelyksoortig is, na gelang van waar die studente hulself plaas. Die woonbuurt- en skoolkonteks het betreklik gelyksoortig en produktief geword in soverre daar volgens hierdie kontekste aan die studente voorgeskryf word wat hulle moet wees en wat hierdie kontekste hulle toelaat om te word. Ek wil dus aan die hand doen dat hierdie studente se opvoedkundige-aspirasievorming gerig word deur die ruimtelike kontekste waarin hulle hul bevind.

Vir hierdie studente is hul woonbuurt- en skoolkonteks kontrasterend wat hul opvoedkundige aspirasies betref. Die studente het produktiewe agentskap ("agency") ontwikkel om hul ruimtelike plasing te balanseer. Sodoende het hulle medeskeppers geword van hul leefruimte ten einde hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Die studente laat nie toe dat hul woonbuurtomstandighede hul opvoedkundige aspirasies bepaal nie, maar slaag daarin om hulself ruimtelik 'parallel' te plaas deur twee identiteite aan die gang te hou. Hul navigasie in ryke sosiokulturele aktiwiteite, soos by die kerk, vul hul opvoedkundige aspirasies in hul omgewingsruimte aan. Alhoewel hulle in hul woonbuurt met ontwrigtings te kampe het ten einde hul opvoedkundige aspirasies produktief te vorm, probeer hulle by die skool daarvoor vergoed deur in hul skoolwerk te presteer. In baie gevalle het die studente ook self by hul opvoedkundige-aspirasievorming betrokke geraak, soos in die geval van Hope, wat selfwerkzaam is indien haar onderwyser nie vir hulle werk gee nie. Dít

moet beskou word teen die agtergrond van haar skoolkonteks, waar die atmosfeer nie juis bevorderlik vir groot opvoedkundige aspirasies is nie.

Deurgaans toon die groep deelnemerstudente 'n positiewe ingesteldheid teenoor hul opvoedkundige aspirasies, in teenstelling met die meeste ander jeugdiges in hul woonbuurt. Die meeste jongmense in die buurt kort die selfversekerdheid en individuele agentskap om hul moeilike omstandighede te bowe te kom, maar die deelnemerstudente laat nie toe dat hul omstandighede hul identiteit met betrekking tot hul aspirasies bepaal nie. Hulle laat nie 'n soort fatalisme, waarvan ek vroeër (in hoofstuk 1) melding gemaak het, die oorhand oor hulle kry nie. Ondanks die feit dat hulle in patrone van magteloosheid vasgevang is, en dit moeilik vind om hulself daaruit op te hef, blyk dit juis die katalisator te wees wat hul opvoedkundige aspirasies voed. Volgens my toon hulle dus die agentskap wat nodig is vir opvoedkundige mobiliteit.

6.5 Samevatting

Die doel van hierdie hoofstuk was om lig te werp op hoe die studente in hierdie studie hul ruimtelike oriëntasie navigeer ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Ek neem as uitgangspunt hoe hulle hul komplekse omgewings- en institusionele ruimtes verstaan ten einde hulself te oriënteer en te posisioneer om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Hul belewing van hierdie ruimtes het my die interaktiewe verwantskap tussen die groter sosiale prosesse en hul opvoedkundige aspirasies help verstaan. Ek het probeer toon hoe hierdie studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt hierdie wanfunksionele en armoedige terreine verstaan en beleef ten einde hul aspirasievermoë te bevorder en hul opvoedkundige aspirasies te konstrueer.

Die studente beskou die skool as vrugbare teelaarde om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Hul vermoë om strategiese verhoudings en netwerke op te bou sowel as om alternatiewe identiteite met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies te ontwikkel, het 'n groot rol in hul aspirasievermoë gespeel. Die sleutel tot jeugwording wat opvoedkundige aspirasies betref, is om te verstaan hoe die jongmense hulself dissiplineer en vorm ten einde sodanige aspirasies te verwesenlik. Hierdie groep studente toon die vermoë om hulself by hul leefruimtes aan te pas op grond van die strategiese 'lees' van hul ruimtelike dinamiek, wat op sy beurt deurslaggewend is vir die navigasie van hul opvoedkundige aspirasies. Ek sluit dus af deur te noem dat die studente se vermoë om positief by hul opvoedkundige aspirasies betrokke te raak, en die toewyding en dissipline waarmee hulle die proses tegemoetgaan, hulle in staat stel om aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee.

Die vernaamste analitiese aanname wat ek in hierdie hoofstuk maak, lê opgesluit in my betoog dat hierdie studente in staat is om op dualistiese (tweeledige) wyse beredeneerd uit die praktyke van albei ruimtes – skool én woonbuurt – te put in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies. Met ‘dualisties’ bedoel ek dat hulle enersyds die vermoë toon om alle bronne in hulle sosiale ruimtes te mobiliseer en te gebruik, onder meer ook die skool, wat noodsaaklik is vir die uitbouing van hul opvoedkundige aspirasies en die handhawing van hul aspirasievermoë. Hierdie studente se ruimtelike bewustheid en oriëntasie berus op die akkurate ‘lees’ van watter gedrag in elk van die onderskeie ruimtes van hulle verwag word. Andersyds probeer hulle as’t ware by die woonbuurtekultuur inpas deur nie uit te staan en sodoende enige onnodige aandag op hulle te vestig nie. Hulle moet inpas by hul portuur se aktiwiteite, wat dikwels teenstrydig is met hul aspirasies, ten einde onnodige verbale en moontlik fisiese vernederings te voorkom. By die skool moet hulle weer ’n middelklasidentiteit aanneem om met die eise van hul formele skolingsproses tred te hou. Hierdie aanpasbaarheid by hul ruimtelike kontekste bied hulle die vermoë om hul eie, unieke identiteit te vorm.

Ek het die kernargument gebied dat die studente hul opvoedkundige-aspirasievorming ‘parallel’ moet navigeer in pas met die beperkings wat die skool op hulle plaas. Met ‘parallele navigasie’ bedoel ek dat hulle enersyds hul navigasie op hul eie bronne, netwerke en interaksies in hul sosiale ruimtes moet grond ten einde aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte te gee. Hierdie studente het fyn uitgewerk watter toepaslike oorlewingstaktieke en gedrag nodig is om in hul konteks te oorleef. In die woonbuurt protesteer hulle nie openlik teen wat aangaan nie, maar skakel eerder in by hul woonbuurtekultuur. Andersyds is hulle hardwerkend by die skool, en streef hulle daarna om deurgaans slegs hul bes te doen. Hiervan getuig hul uitslae. Uit my onderhoude en waarnemings blyk duidelik dat die studente deur middel van hul eie bronne, netwerke en omgang met mense en prosesse oordeelkundig hul eie besondere maniere vind om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Hulle het as’t ware hul eie aspirasieruimte en -vermoë op parallele wyse uitgekerf in antwoord op hul beperkende ruimtes. Hierdie studente het hul lewens in die lig van hul stresvolle ruimtes georganiseer en geprioritiseer ten einde die toekoms na te jaag wat hulle vir hulself begeer. Hul navigasie in hierdie ruimtes is dus ’n produk van hulle aktiewe beleving van dié ruimtes met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies.

Hierdie ontleding bring ook aan die lig hoe die studente by hul opvoedkundige prosesse betrokke raak om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Dit toon watter invloed studente se navigasie van hul leefruimtes (die woonbuurt sowel as die skool) het op die wyse waarop hulle aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee – iets wat dikwels nie in navorsing hieroor verreken word nie. In die hoofstuk hierná bied ek ’n samevatting van die studie, sowel as aanbevelings op grond van die beduidende studie-uitkoms.

Hoofstuk 7

Gevolgtrekkings en samevatting

In hierdie studie het ek probeer bydra tot die ontluikende navorsing oor die onderliggende, dinamiese sosio-ekonomiese ondervindings en prosesse van jong werkersklasstudente in hul ruimtelike leefkontekste in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies. Die doel met die studie was om ondersoek in te stel na hoe studente in 'n werkersklaswoonbuurt by 'n werkersklasskool aan hul opvoedkundige aspirasies gestalte gee. 'n Hoofoorweging van die studie was om aan te toon hoe 'n steekproef van vyf studente die gemeenskapsdinamiek met betrekking tot die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies navigeer. Ek het van die veronderstelling uitgegaan dat werkersklasstudente se opvoedkundige aspirasies 'n samevloeiing weerspieël van die bestaande werkersklaskultuur en die sosio-ekonomiese dinamiek waarin hulle leef.

Dit was vir my 'n uitdaging om deur middel van 'n literatuurstudie (in hoofstuk 2) 'n teoretiese raamwerk daar te stel wat lig werp op hoe hierdie studente hul opvoedkundige aspirasies toelig, plaas en navigeer. Deur 'n omvattende literatuurondersoek kon ek uiteindelik die veelvuldige aspekte met betrekking tot die onderwerp verstaan. Ek het 'n konseptuele raamwerk daargestel waarin ek die konsep van ruimte en mense se praktyke in daardie ruimte aan die opbou en vorming van hul opvoedkundige aspirasies koppel. My analitiese doel was om 'n lens te bied met betrekking tot die sosiale proses verbonde aan die navigasie wat hierdie vyf studente onderneem ten einde hul opvoedkundige aspirasies in hul bepaalde leefkontekste te vorm. Ek het dus my ontleding gebaseer op die waarnemings en onderhoude oor hierdie vyf studente se strategiese 'lees' van hul ruimtelike kontekste, en hul navigasie van hul komplekse, oorvleuelende en soms teenstrydige weë in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies. Sodoende het ek gekonsentreer op die blootlegging van hul onderskeie leefruimtes (skool en woonbuurt) en die formatiewe rolle wat dié ruimtes speel in die vorming van hierdie vyf studente se opvoedkundige aspirasies. Vorige navorsing het wel in gebreke gebly om die jeug se opvoedkundige-aspirasievorming in verhouding tot hul lewenskontekste te verduidelik.

Die kwalitatief-vertolkende navorsingsmetode, soos dit in hoofstuk 3 uiteengesit word, het my die grondslag gebied om te beskryf hoe hierdie vyf studente hul opvoedkundige aspirasies bou te midde van die dig verweefde faktore van hul sosiale lewe en gemeenskapsdinamiek. Hierdeur kon ek toon dat hul ruimtelike leefomstandighede hulle nie noodwendig die nodige vooruitsigte bied om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik nie. Dit het ook getoon tot watter uiterstes hierdie vyf studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt sal moet gaan om hul opvoedkundige aspirasies te navigeer. Hierdie toedrag van sake het my genoop om die 'persoon in konteks'-benadering te volg ten einde te kan vasvang watter aspekte hierdie studente se

opvoedkundige-aspirasievorming beïnvloed. Hieruit het gespruit dat die studente hul opvoedkundige aspirasies in hul bestaande, beperkende omstandighede parallel moes navigeer na aanleiding van hul kulturele kennis en sosiale oorlewingstaktieke (wat ek later sal bespreek). Gevolglik moes hulle elemente van 'n middelklastoekomsoriëntasie aanneem ten einde vir hulle 'n weg na sosiale mobiliteit te baan. Hierdie oriëntasie moes hulle parallel beding met die werkersklaskonteks waarin hulle leef.

Vir my was dit noodsaaklik om te verstaan watter veelvuldige en onderliggende dimensies hul aspirasievermoë lewend hou. Ek het aangevoer dat hulle op grond van die sosio-ruimtelike dinamiek in hul leefruimtes hulle aspirasieweë konstrueer, deur by prosesse binne hierdie ruimtes betrokke te raak ten einde hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Hulle konstrueer hierdie aspirasieweë op grond van hul formele toekomsbestemmings, en is terdeë bewus van wat dit sal verg om dié bestemmings te bereik. Hoe hulle by hul ruimtelike kontekste betrokke raak en moeilike omstandighede moet navigeer en te bowe kom, dien as motivering om hul aspirasieweë in die oog te hou, en dit is al wat vir hulle saak maak. Dit gee hulle hoop vir 'n toekoms wat soms vaag en onduidelik is.

Hierdie studie het duidelik bewys dat hierdie vyf studente se opvoedkundige aspirasies en aspirasievermoë deur die dinamiese wisselwerking met hul immer veranderende fisiese leefwêreld gevorm word. Deur middel van hul leefruimte kon ek verstaan hoe die studente in hul woonbuurtekste vasgevang is, en hoe hulle hul omstandighede probeer te bowe kom deur gepaste praktyke vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies te skep. Die studente vorm hul opvoedkundige aspirasies uit hul komplekse, vloeibare en onderliggende lewenservarings. Juis vanweë hul lewenservarings in hul institusionele en woonbuurtruimte grond die studente hul opvoedkundige keuses op wat dié ruimtes hulle in die strewende na hul opvoedkundige aspirasies kan bied. Hul omgang met hul leefruimtes is dus die kerndryfveer en -organiseerder van hul opvoedkundige aspirasies. Dit dien as katalisator vir die keuses wat hulle in hul lewens maak.

Die studente se leefervarings in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies het hulle 'n aspirasie-identiteit laat ontwikkel wat teenstrydig is met hul bestaande omstandighede – iets waarna Yosso (2005) as weerstandskapitaal verwys. Dit het oor die algemeen voorgekom of hierdie studente, met die inligting tot hul beskikking, 'n goed uitgewerkte plan het om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik. Hul plan is om universiteit toe te gaan, mét inagneming van al die vereiste prosesse om dit te laat gebeur. Die studente se hoop en aspirasies is 'n produk van hul kultuur en hul gemeenskap. Dit het hulle 'n grondige begrip gegee van wat nodig is om aspekte in hul leefruimte te bowe te kom ten einde hul aspirasieweë te konstrueer. Hierdie studente se vasberadenheid om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik blyk uit hul drome

oor sosiale mobiliteit. Hulle probeer as't ware hulle weg oopkap uit die komplekse sosio-dinamiese prosesse in hul leefruimtes. Hulle neem 'n soort multidimensionele identiteit aan namate hulle daaglik hul ruimtelike kontekste navigeer ten einde hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik.

Die ontleding van my onderhoude en waarnemings het duidelik getoon hoe die studente hulle armoedige, beperkende omstandighede oorleef in hul institusionele ruimte (skool), wat op sy beurt in gebreke bly om hul komplekse woonbuurtdinamiek te erken. Hierdie studente beskou hul sosiale omgewing as 'n konteks waarin hulle taai moet wees om alledaagse uitdagings te bowe te kom ten einde hul opvoedkundige aspirasies 'n werklikheid te maak. Hulle gebruik hulle besinning oor hul sosio-ekonomiese ruimtelike dinamiek, en die dinamiese oorlewingstrategieë wat hulle in die woonbuurt moet aanwend, as 'n soort menslike infrastruktuur ten einde hul opvoedkundige aspirasies na te jaag. Dít het hulle gelei om veelvuldige maniere te bedink om hul opvoedkundige aspirasies te navigeer. Hieruit het ek besef dat hierdie studente hul leefruimtes as 'n struikelblok vir die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies beskou. Daarom het daar by hulle 'n groter bewustheid ingetree van hul sosiale en strukturele struikelblokke, en het dít in effek as motivering gedien om in die skool te bly. Dit het vir hulle 'n platform geskep vir wat hulle wil word en nie wil word nie. Hul ruimtelike omgang met betrekking tot hul opvoedkundige aspirasies het 'n waardevolle soort sosiale praktyk en denkwyse geword op grond waarvan hulle hul weë in die skool kon baan ten einde hul beperkende omstandighede te bowe te kom.

Dié oorbrugging en navigasie van hul ruimtelike dinamiek het aan my bewys hoe hierdie studente in hul leefruimtes op dualistiese (tweeledige) wyse beredeneerd uit praktyke van albei ruimtes put om hul opvoedkundige aspirasies te vorm. Met dualisme verwys ek dat hulle aan die een kant die vermoë getoon het om alle bronne binne hulle sosiale ruimtes te mobiliseer en te gebruik insluitend die skool wat essensiël is ter uitbouing van hul opvoedkundige aspirasies ten einde hul kapasiteit om te aspireer lewend te hou. Hierdie studente se ruimtelike bewustheid en oriëntasie was geskoei op die akute lees van watter gedrag van hulle verwag word in elk van die onderskeie ruimtes. Aan die anderkant moes hulle binne die woonbuurt poog om as't ware in te pas by die woonbuurtkultuur deur nie uitsonderlik uit te staan nie en deur sodoende nie onnodige aandag op hulle te vestig nie. Hulle moes inpas by hul portuurs se aktiwiteite wat dikwels teenstrydig was met hul aspirasionele weë ten einde onnodige verbale en moontlik fisiese vernederings te ontduik. By die skool moes hulle 'n middelklasidentiteit aanneem om tred te kan hou met die eise van hul formele skolingsproses. Hierdie aanpasbaarheid by hul ruimtelike kontekste het hulle die vermoë gebied om hul eie unieke identiteit te ontwikkel en te vorm.

Ek kon my kernargument bied dat hierdie studente hul opvoedkundige aspirasie vorming parallel moes navigeer in verhouding tot die beperkings wat deur hul ruimtelike kontekste op hulle

geplaas was. Met parallelle navigering bedoel ek dat hulle aan die een kant hul navigasies moes skoei op hul eie bronne, netwerke en interaksies binne hul sosiale ruimtes ter gestaltegewing van hul opvoedkundige aspirasies. Hierdie studente het fyn uitgewerk watter gepaste oorlewingstaktieke en gedrag nodig sou wees vir hulle sodat hulle kon oorleef binne hul beleefde konteks. Binne die woonbuurt het hulle nie openlik geprotesteer teenoor dit wat daar aangegaan het nie en ingeskakel by hul woonbuurtekultuur. Aan die anderkant was hulle by die skool hardwerkend en het hulle daarna gestrewe om telkens slegs hul beste te gee. Hiervan was hul uitslae 'n bewys. Hulle het as't ware vir hulle hul eie generatiewe aspirasionele ruimte parallel laat uitkap as 'n antwoord tot hul beperkende ruimtes. Hierdeur het hulle hul lewens in die lig van hul stresvolle ruimtes georganiseer en geprioritiseer tot wat hulle begeer vir die toekoms. Dit het hulle toekomsgerig laat bly. Hierdie studente moet navigeer en duidelik uitwerk watter gedrag nodig is om in hul onderskeie ruimtelike kontekste (skool en woonbuurt) te oorleef sodat hulle hul opvoedkundige aspirasies kan verwesenlik. Ten slotte is dit die studente se vermoë om positief by hul opvoedkundige aspirasies betrokke te raak, en die toewyding en dissipline waarmee hulle die proses tegemoetgaan, wat hulle in staat stel om hul aspirasies suksesvol te navigeer en na te jaag.

Bronnelys

- Alexander, K. & Cook, M. 1979. The motivational relevance of educational plans: Questioning the conventional wisdom. *Social Psychology Quarterly*, 42(3):202–213.
- Alloway, N., Gilbert, P., Gilbert, R. & Muspratt, S. 2004. *Factors impacting on student aspirations and expectations in regional*. Departement van Onderwys, Wetenskap en Opleiding, Australië: James Cook-universiteitsdrukkery.
- Appadurai, A. 2004. The capacity to aspire: culture and the terms of recognition, in V. Rao & M. Walton (reds.). *Culture and public action*. Stanford: Universiteit van Stanford-drukkery.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2006. *The Practice of Social Research*. Oxford/New York: Universiteit van Oxford-drukkery.
- Bhorat. 2004. Labour markets challenges in the post-apartheid South Africa, *South African Journal of Economics*, 72(5):940-977
- Birley, G. & Moreland, N. 1998. *A practical guide to academic research*. Londen: Kogan Page.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural reproduction and social reproduction, in J. Karabel & A.H. Halsey (reds.). *Power and ideology in education*. New York: Universiteit van Oxford-drukkery.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital, in J.G. Robinson (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood-drukkery.
- Bourdieu, P. 1990. *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical reason*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 2000. *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1977. *Reproduction in education, society and culture*, Sage: London

- Bourdieu, P. & Wacquat, L.J.D. 1992. *An invitation to reflexive Sociology*. Chicago: Universiteit van Chicago-drukkery.
- Bray, R., Gooskens, I., Khan, L., Moses, S. & Seekings, J. 2010. *Growing up in the new South Africa*. Kaapstad: RGN-drukkery.
- Breen, D.T. 1991. Raising student aspirations: The need to share a vision. *The School Counsellor*, 38:221–228.
- Brink, H. 2003. *Fundamentals of research methodology for health care professionals*. Kaapstad: Juta & Co.
- Brink, H. 2006. *Fundamentals of research methodology for health care professionals*. 2^{de} uitg. Kaapstad: Juta & Co.
- Burgess, R.G. 1985. *Issues in educational research: qualitative methods*. Londen: Unwin Hyman.
- Burnell, B.A. 2003. The “Real World” Aspirations of Work-Bound Rural Students. *Journal of Research in Rural Education*, 18(2):104–113.
- Cahill, C. 2000. Street literacy: urban teenagers’ strategies of negotiating their neighbourhood. *Journal of Youth Studies*, 3(1):251–277.
- Calhoun, C. 1995. *Critical Social Theory, Culture, History and the Challenge of Difference*. Cambridge: Blackwell.
- Campbell, C. 1994. *Township families and youth identity: The family’s influence on social identity of township youth in a rapidly changing South Africa*. Raad op Geesteswetenskaplike Navorsing, Pretoria: RGN-drukkery.
- Campbell C.M. 1995. The social identity of township youth: an extension of social identity theory. *South African Journal of Psychology*, 25:150–159.
- Castells, M. 1997. *The Power of Identity*, vol. 2, Malden (VSA) & Oxford (VK): Blackwell.
- Charmaz, K. 2000. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist, in N.K. Denzin & Y. Lincoln (reds.). *Handbook of qualitative research*, 2nd edition. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage Publications.

- Chisholm, L. 2007. *The meaning of racial redress in South African schools, 1994 to 2006*. Kaapstad: RGN-drukkery.
- Christie, P. 2001. Improving school quality in South Africa: a study of schools that have succeeded against the odds. *Journal of Education*, 26: 40-46
- Christie, P. 2008. *Opening the doors of learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg, Suid-Afrika: Heinemann-uitgewers.
- Cobb, R.A., McIntyre, Walter G. & Pratt, Phillip A. 1989. Vocational and Educational Aspirations of High School Students: A Problem for Rural America. *Research in Rural Education*, 6(2).
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*, 4^{de} uitg. Londen & New York: Routledge.
- Coleman, J. 1994. *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard-universiteitsdrukkery.
- Coleman, J., Campbell, B., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Winefeld, F. & York, R. 1966. *Equality of Education Opportunity Report*. Washington DC: VSA-staatsdrukker.
- Creswell, J. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. 2003. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Merrill.
- Damitriadis, G. 2008. *Studying Urban Youth Culture*, New York: Peter Lang-uitgewers.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. 1997. *The Learning School: an organisational development approach*. Kaapstad: Juta.
- De Boeck, F. & Honwana, A. (reds.). 2005. *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey.
- Denzin, N.K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2^{de} uitg. New York: McGraw-Hill.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (reds.). 2000. *Handbook of qualitative research*. 2^{de} uitg. Thousand Oaks: Sage Publikasies.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2001. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage Publikasies.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage Publikasies.
- Departement van Onderwys. 1995. *Witskrif op Onderwys en Opleiding, Kennisgewing 196 van 1995*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- De Vos, A.S. (red.), Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.L.S. 1998. *Research at grassroots*. Pretoria: Van Schaik.
- De Vos, A.S. (red.), Strydom, H., Fouché, C.B., Poggenpoel, M., Schurink, E. & Schurink, W. 2005. *Research at grass roots. A primer for caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Dillabough, J., Kennelly, J. & Wang, E. 2008. Spatial containment in the inner city: youth sub – cultures, class conflict, and geographies of exclusion, in L. Weis (red.). *The way class works: readings on school, family, and the economy*. New York & Londen: Routledge. 329–345.
- Dolby, N. 2001. *Constructing Race: Youth, identity and popular culture in South Africa*. Albany: Staatsuniversiteit van New York-drukkery.
- Dolby, N & Rizvi, F. 2008. Introduction, in N. Dolby & F. Rizvi (reds.). *Youth moves: Identities and Education in Global Perspectives*. New York: Routledge, 1–14.
- Duran, B. & Weffer, R. 1992. Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 29(1):164–181.
- Ekumeniese Diens vir Sosio-ekonomiese Transformasie (ESSET). 2006. Beskikbaar: www.esset.org.za [2009, 20 Julie]
- Erikson, E. 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fataar, A. 2007a. Educational renovation in a South African “township on the move”: A social-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27:599–612.

- Fataar, A. 2007b. Schooling, youth adaptation and translocal citizenship across the post apartheid city. *Journal of Education*, 42.
- Fataar, A. 2008. *Desire and Subjectivity: Schooling the Post-Apartheid City*. Hoofrede gelewer by die Jaarlikse Nagraadse Onderwyskonferensie. Universiteit van Kaapstad, Kaapstad.
- Fataar, A. 2009a. Youthful becoming and rural-urban mobility: the case of Fuzile Ali at a Muslim community school in Cape Town. *Southern African Review of Education*, 15(2):105–117.
- Fataar, A. 2009b. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *Africa Education Review*, 6(1):1–18.
- Fataar, A. 2009c. The reflexive adaptations of school principals in a ‘local’ South African space. *Journal of Inclusive Education*, 13(3):315–334.
- Fataar, A. 2010a. *A pedagogy of hope in the ‘Capacity to Aspire’: Youth Subjectivity across the Post-apartheid Schooling Landscape*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch-drukkery.
- Fataar, A. 2010b. *Youth self-formation and the ‘capacity to aspire’: The itinerant ‘schooled’ career of Fuzile Ali across post-apartheid space*. Referaat gelewer by die jaarlikse konferensie van die Amerikaanse Onderwysnavorsingsvereniging. Denver, VSA.
- Fataar, A. 2010c. *Educational policy development in the South Africa’s democratic transition, 1994-1997*. Stellenbosch: SunMedia.
- Fay, B. 1975. *Social Science and Political Practice*. Londen: Keegan Paul.
- Field, P. A. & Morse, J. M. 1994. *Nursing research: The application of quality approaches*. Londen: Chapman & Hill.
- Fiske, E. & Ladd, H. 2004. *Elusive Equity. Education reform in post-apartheid South Africa*. Washington: Brookings Institute/Kaapstad: RGN-drukkery.
- Freire, P. 2000. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Ope Universiteit-drukkery.

- Gilbert, M.J. 1982. Los parientes: social structural factors and kinship relations among second generation Mexican Americans in two southern California communities. Ongepubliseerde doktorale verhandeling, Universiteit van Kalifornië, Santa Barbara.
- Haas, T. 1992. What can I become: Educational aspirations of students in rural America? *ERIC Digest*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools: Washington , DC
- Hall, S. 2001. Negotiating Caribbean identities, in G. Castle (red.). *Postcolonial discourses: An anthology*, Oxford: Blackwell-uitgewers Bpk.
- Hancock, Dawson R. & Algozzine, B. 2006. *Doing Case Study Research: A practical guide for beginning research*. Universiteit van Columbia, VSA: Onderwyskollege-drukkery.
- Hanson, S. & Ginsburg, A. 1988. Gaining ground: Values and high school success. *American Educational Research Journal*, 25(3):334–365.
- Hart, Daniel, A. 1992. *Becoming men: the development of aspirations, values and adoptational styles*. New York: Plenum.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik-uitgewers.
- Hinson, Kenneth E. 2002. *Black and White Adolescents' Aspirations and Achievement in Mathematics: A Regional Comparison*. Falls Church, Virginia: Uitgewers.
- Houtwerkonderwyser. 2010. Persoonlike onderhoud. 22 November. Izibane Sekondêre Skool.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. 2002. *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, Kalifornië: SAGE Publikasies.
- Jencks, C., Crouse, J. & Mueser, P. 1983. The Wisconsin model of status attainment: A national replication with improved measures of ability and aspiration. *Sociology of Education*, 56:3–19.
- Jensen, S. 2008. *Gangs, Politics & Dignity in Cape Town*. Johannesburg, Suid-Afrika: Universiteit van die Witwatersrand-drukkery.
- Johnson, A.G. 2000. *The Blackwell Dictionary of Sociology*. Malden: Blackwell-uitgewers.

- Kao, G. & Tienda, M. 1998. Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3):349–384.
- Karlsson, J. 2001a. *Transformation in the school environment – an analysis of photographs from one rural secondary school*. Braamfontein: Sentrum vir Onderwysbeleidsontwikkeling.
- Karlsson, J. 2001b. *Spatial Responses of School Governing Bodies and Management Teams to Post-apartheid Education Policy, 1996-2000*. Universiteit van KwaZulu-Natal, Durban: Eenheid vir Onderwysbeleid.
- Kilpatrick, S. & Abbott-Chapman, J. 2002. Rural young people's work/study priorities and aspirations: The influence of family social capital. *The Australian Educational Researcher*, 29(1): 43–68.
- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I. 2001. *Social Capital: An Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development*. Besprekingsdokument van die Sentrum vir Navorsing en Leer in die Australië-streek (CRLRA). Hobart: Universiteit van Tasmanië.
- Kirunda, R.F. 2005. Exploring the link between literacy practices, the rural-urban dimension and academic performance of Primary School learners in Iganga District of Uganda. Ongepubliseerde doktorale tesis. Kaapstad: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Krathwohl, K. 1998. *Methods of Educational and Social Science Research*. 2^{de} uitg. New York: Addison-Wesley-uitgewers.
- Krau, Edgar. 1997. *The realization of life aspirations through vocational careers*. VSA: Greenwood-uitgewersgroep.
- Krueger, R.A. 1994. *Focus group a practical guide for applied research*. Londen: Sage.
- Kumar, R. 1999. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. Londen: Sage.
- Lee, F.W. & Miu-ling, F. 2003. Young school drop-outs: levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies*, 6(1):89–110.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Lefebvre, H. 1991/1997. *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Leilde, A.C. 2008. Changing identities in urban South Africa. Ongepubliseerde doktrale verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Kalifornië: Sage.
- Lingard, B. & Christie, P. 2003. Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership: An introduction and overview to this special issue. *International Journal, Leadership in Education*, 6(4):317–333.
- Massey, D. 1994. Double articulation: a place in the world, in A. Bammer (red.), *Displacements: Cultural identities in question*. Bloomington & Indianapolis: Universiteit van Indiana-drukkery.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research: a philosophical and practical guide*. Londen: Falmer-drukkery.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 1997. *Research in education: A conceptual introduction*. 4^{de} uitg. New York: Harper Collins-kollege-uitgewers.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction*. 5^{de} uitg. New York: Longman.
- Meloy, J.M. 1994. *Writing the qualitative dissertation: Understanding by Doing*. Hillsdalle, New Jersey: Erlbaum.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass-uitgewers.
- Mouton, J. 2001. How to succeed in your Master's and Doctoral studies: A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.
- Msila, V. 2008. Ubuntu and school leadership. *Journal of Education*, 44:68.
- Neuman, W.L. 1994. *Social Research methods*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Neuman, W.L. 2000. *Social Research methods: qualitative and quantitative approaches*. 2^{de} uitg. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2^{de} uitg. Newbury Park, Kalifornië: Sage.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3^{de} uitg. Newbury Park, Kalifornië: Sage.
- Plucker J.A. & Quaglia, R.J. 1998. Student aspirations survey: Assessing student effort and goals. *Educational and Psychological Measurement*, 58(2):252–257.
- Powney, J. & Watts, M. 1987. *Interviewing in educational research*. Londen: Routledge.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Qian, Z. & Blair, S.L. 1999. Racial/ethnic differences in educational aspiration of high school seniors. *Sociological Perspective*, 42:605–625.
- Ray, D. 2002. *Aspirations, Poverty and Economic Change*. New York: Universiteit van New York & Instituto de Analisis Economico.
- Ray, D. 2003. Aspirations, poverty and economic change. *Understanding Poverty*. Oxford: Universiteit van Oxford-drukkery.
- Ray, D. 2006. Aspirations, poverty and economic change. *Understanding Poverty*. Oxford: Universiteit van Oxford-drukkery. 409–422.
- Reay, D. 2000. A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework? Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education. *The Sociological Review* 2000. 568–585.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996. *Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996)*, Staatskoerant 377, 17479. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Republiek van Suid-Afrika. 1997. *Nasionale Jeugbeleid*. Nasionale Jeugkommissie, Pretoria, Suid-Afrika: Staatsdrukkers.
- Richardson, L. 2000. Writing: A method of inquiry, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *Handbook of qualitative research*. 2^{de} uitg. Thousand Oaks: Sage Publikasies.

- Robinson, C. 2000. Creating space, creating self: street frequenting youth in the city and suburbs. *Journal of Youth Studies*, 3(4):429–443.
- Rossiter, M. 1999. A narrative approach to development: implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 50:56–71.
- Rubenstein, D. 2001. *Culture structure and agency: Towards a truly multidimensional society*. Verenigde Koninkryk: Sage Publikasies, Geïnk.
- Sayed, Y. & Soudien, C. 2005. *Decentralisation and the construction of inclusion education policy in South Africa*. Suid-Afrika: Universiteit van Kaapstad.
- Sewell, W. H & Hauser, R. M. 1975. *Education, occupation and earnings. Achievements in the early career*. New York: Academic Press.
- Sewell, W. H. & Hauser, R. M. 1980. The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements, in A.C. Kerckhoff (red.). *Research in Sociology of Education and Socialization 1*. 59–99.
- Sewell, W. & Shah, V. 1968. Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 33(2):191–209.
- Sherman, Robert R. & Webb, Rodman B. 1990. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Londen: Falmer-drukkery.
- Siviele Tegnologie-onderwyser. 2010. Persoonlike onderhoud. 10 Oktober 2010 Izibane Sekondêre Skool.
- Skoolhoof. 2010a. Persoonlike onderhoud. 15 Oktober. Izibane Sekondêre Skool.
- Skoolhoof. 2010b. Persoonlike onderhoud. 11 November. Izibane Sekondêre Skool.
- Soudien, C. 2007. *Youth identity in contemporary South Africa: Race, culture and schooling*. Kaapstad: New African Books (Edms) Bpk.
- Stanton-Salazar, R.D. 2001. *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of U.S.-Mexican youth*. Universiteit van Columbia, New York, VSA: Onderwyskollege-drukkery.

- Stewart, E.W. & Shamdasani, P.N. 1990. *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Van der Reis, P. 1997. Being young in a changing world. *Bulletin*, 4:8.
- Vandeyar, S. 2008. Shifting selves: The emergence of new identities in South African schools: *International Journal of Educational Development*, 286–299.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. VSA: Sage Publikasies.
- Waghid, Y. 2002. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch-drukkery.
- Wainwright, M.E. 1997. *Understanding qualitative research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Walberg, H.J. 1989. Students' aspirations: National and international perspectives, in R. Quaglia (red.). *Research in Rural Education*, 6(2):1–9.
- Walberg, H. J. & Greenberg, R. 1996. Youth Realities and Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3):178–180.
- Wellington, J. 2000. Educational research: Contemporary issues and practical approaches. New York, VSA: Biddles Bpk.
- Willis, P. 1977. *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- Wilson, B & Wyn, J. 1989. *Education Inequality and Cultural Conflict*. Sydney, Australië: Allen and Unwin.
- Witte, J. 1996. Identity theory and persistence: a tentative synthesis of Tinto, Erikson and Houle. *Journal of Sociology*, 8–15.
- Wolcott, H.F. 1994. *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Xaba, P. 2010. Persoonlike onderhoud. 15 November. Izibane Sekondêre Skool.

- Yair, G. Khattab & Benavot, A. 2004. Inequality across Societies: Families, Schools, Persisting Stratification. Heating up the Aspirations of Israeli Arab Youth. *Research in Sociology of Education*, 14:201–224.
- Yen Shen, G. 2007. *Teachers' Expectations and Children's Educational Aspirations in Gansu, China*. VSA: Stanford-universiteitsdrukkery.
- Yin, R.K. 1989. *Case study research: design and methods*. Beverly Hills: Sage Publikasies.
- Yin, R.K. 2003. *Case study research: design and methods*. 3^{de} uitg. Londen: Sage Publikasies.
- Yosso, Tarra J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1):69–91.



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Bylae A

Brief aan die prinsipaal en onderwysowerhede.

15 / 07 / 2010

Vir aandag: Die Prinsipaal

Geagte Heer / Dame

Verwysing: HOE GEE HOËRSKOOLOSTUDENTE GESTALTE AAN HUL OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES BY 'N WERKERSKLASSKOOLO BINNE 'N WERKERSKLASWOONBUURT? 'n GEVALLESTUDIE VAN VYF GRAAD 11-STUDENTE.

Huidiglik is ek (**Henry Fillies**) besig met my meestersgraad studies in Onderwys Beleidstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. Ek poog om my studie met behulp van my studieleier Professor Aslam Fataar ten einde hierdie jaar te voltooi. Toestemming gaan vanaf Wes–Kaapse Onderwys Departement verkry om sodanige studie by die skool (XXX) uit te voer. Die rede vir hierdie brief is om u onverdeelde ondersteuning te verkry rakend hierdie studie.

Die doel van die studie is om te verken en te bepaal watter invloed gemeenskapsgebaseerde invloede op die opvoedkundige aspirasies van studente by 'n skool in 'n werkersklaswoonbuurt het. Die studie wil argumenteer dat hierdie invloede 'n merkwaardige invloed het op die studente in die vorming van hul opvoedkundige aspirasies, maar daar tog studente wat bo alle verwagting steeds hierdie invloede te bowe kom en sodoende positiewe vooruitsigte het in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies.

Hierdie studie sal 'n betekenisvolle bydrae lewer ter beskouing van hierdie studente binne die skool, gemeenskap en binne die Suid–Afrikaanse skole konteks in sy geheel. Verdere detail betreffend my studie is vervat binne my navorsings voorstel wat ek tot u beskikking gestel het.

By voorbaat dank

Die uwe

H. Fillies



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae B

Brief van verduideliking aan ouers

15 / 08 / 2010

BRIEF VAN VERDUIDELIKING AAN OUERS OMTRENT DIE NAVORSING RAKEND DIE ONDERWERP: HOE GEE HOËRSKOOLOSTUDENTE GESTALTE AAN HUL OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES BY 'N WERKERSKLASSKOOLO BINNE 'N WERKERSKLASWOONBUURT? 'N GEVALLE STUDIE VAN 5 GRRAD 11-STUDENTE.

Liewe Ouer

Huidiglik is ek (**Henry Fillies**) besig met my meestersgraad studies in Onderwys Beleidsstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. Ek poog om my studie met behulp van my studieleier Professor Aslam Fataar ten einde hierdie jaar te voltooi. Ek het reeds die toestemming van die Skool Beheerliggam (SBL), prinsipaal en die Wes-Kaapse Onderwys Departement verkry om sodanige studie by die skool (XXX) uit te voer. Die rede vir hierdie brief is om u in te lig en om u toestemming te verkry waardeur u u kind toestemming gee om aan sodanige studie deel te neem.

Die doel van die studie is om te verken en te bepaal wat die invloed van gemeenskapsgebaseerde invloede is op die opvoedkundige aspirasies van studente by 'n skool in 'n werkersklaswonebuurt is. My plan is om onderhoude met die studente te voer ten einde die maksimum informasie moontlik te verkry rakend die onderwerp. Ek weet dat ek baie kan leer van hierdie studente en waardeur hulle ondersteuning en opoffering.

Hierdie onderhoude sal via bandopnemer opgeneem word en daarna getranskribeer word. Ek gee u ook verder die versekering dat die informasie wat gegee gaan word vertroulik en anoniem aangebied sal word. Dit beteken dat ek onder geen omstandighede en op geen tydskop enige persoon sal vertel omtrent die persoonlike detail rakend die betrokke studente nie en verbind my ook dat onder geen omstandighede sal enige persoon se naam genoem word nie. Ek gaan hierdie informasie slegs in my tesis gebruik op so 'n manier dat dit 'n onerkenbare bydrae is van

'n bepaalde student. Ek onderneem ook om hierdie informasie veilig in die kluis van die skool te bêre en verseker u dat slegs ek toegang tot die inhoud van sodanige informasie sal hê.

Die onderhoude sal op so 'n wyse beplan word sodat dit nie 'n effek op die studente sowel as die skool sal hê nie. Ek beplan om elke onderhoud sessie nie langer as 40 minute per persoon gedurende die hele ondersoek vanaf 1 September 2010–30 September 2010 te hou nie. Studente sal ook nie geforseer word om aan die studie deel te neem nie en kan ter enige tyd vanaf die studie onttrek.

U kind is gekies op grond van die volgende kriteria:

- Hulle toon 'n positiewe ingesteldheid teenoor hul skolingsproses.
- Ek het by hulle onderwysers verneem hulle maak goeie vordering in hul skoolwerk.
- Hulle is gewillig om hul lewenservarings in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies maklik te deel en te beskryf.
- Hulle ken die woonbuurtdinamika en gemeenskapsinvloede binne die gemeenskap wat moonlik 'n invloed mag hê op hul toekomstige opvoedkundige aspirasies.

Indien u toestemming gee dat u kind wel aan die navorsing kan deelneem vul asseblief die meegaande brief in en stuur dit terug aan die skool.

By voorbaat dank.

Die uwe

.....

H. Fillies (Navorser)



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Bylae C

Toestemmings brief vanaf ouers

Ek die ondergetekende _____ verstaan die belangrikheid van die navorsing rakend: **HOE GEE HOËRSKOOlstUDENTE GESTALTE AAN HUL OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES BY 'N WERKERSKLASSKOOl BINNE 'N WERKERSKLAS WOONBUURT? 'N GEVALLE STUDIE VAN 5 GRRAD 11-STUDENTE** en gee hierdeur toestemming aan my seun / dogter _____ om wel aan sodanige navorsing deel te neem.

Handtekening: _____

Datum: _____

LW Stuur asseblief die brief terug na die skool.

Dui asseblief ook aan indien u as ouer ook bereid is om op 'n latere stadium deel wil wees van hierdie betrokke studie.

Ja / Nee: _____

Kontak besonderhede:

Naam: _____

Adres: _____

Telefoon nommer: _____

WEEREENS BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae D

Etiese Klaring

INLIGTINGSTUK EN TOESTEMMINGSVORM VIR DEELNEMERS



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: Hoe gee hoëskool studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies? 'n Gevallestudie van vyf Graad 11-studente.

NAVORSER(S): H. Fillies

ADRES: Geelhoutlaan 29 A
New Orleans
Paarl
7646

KONTAKNOMMER: (H): 021 – 8629664
(C): 078 9060 136

Wat is navorsing?

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of - studies om meer oor siektes uit te vind. Navorsing leer ons ook hoe om siek kinders beter te help of te behandel.

Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?

Die doel van hierdie studie is om te verken en te bepaal hoe studente gestalte gee aan hul opvoedkundige aspirasies in 'n werkersklaswoonbuurt en hoe hierdie ruimtelike orientasie 'n effek het op die vorming van hul opvoedkundige aspirasies.

Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?

Jy word gekies as 'n moontlike deelnemer tot die studie omdat hierdie studie primêr fokus op studente binne 'n werkersklaswoonbuurt en die vorming van hul opvoedkundige aspirasies te midde van moeilike omstandighede binne 'n werkersklas skool in Izibane (skuilnaam).

Wie doen die navorsing?

Hierdie is 'n privaatstudie van **Henry Fillies** in die department **Opvoedkundige Beleids Studies** by die **Stellenbosch Universiteit**. Hierdie studie fokus op studente se sosialisering proses soos bv. waar hulle woon, met wie hulle woon, skool sosialisering proses en gemeenskapsgebaseerde invloede as 'n faktor in verhouding tot die vorming van toekomstige opvoedkundige aspirasies.

Wat sal in hierdie studie met my gebeur?

Indiepte semigestruktureerde onderhoude sal uitgevoer word met studente om 'n dieper begrip te verkry waarom mense sekere persepsie huldig, hoe hulle hul oordeel fel en tot sekere besluite kom. Elke onderhoud sal tussen 30–40 minute duur en sal opgeneem word vir verifikasie en analise. Dit sal opgevolg word deur 'n tweede stel van in diepte gestruktureerde onderhoude om verdere dieperliggende begrip te verkry waarom mense sekere sienings huldig, hoe hulle hul oordeel fel en tot gevolgtrekkings kom. Individuele onderhoude sal naskool en gedurende naweke uitgevoer word (by die skool) met 5 studente individual gedurende Augustus–Desember 2010. Gedurende hierdie tyd sal onderhoude ook by die huise van die studente uitgevoer word. Veldnotas van observasies sal ook gemaak word wat daarop gemik is om te bepaal wat studente se persepsies van hulself binne die konteks van hul gemeenskappe is en hoe die invloede van hul gemeenskap hul opvoedkundige aspirasies vorm.

Kan enigiets fout gaan?

Daar is geen risiko's en ongemaklikhede omtrent die studie nie. Indien hierdie effekte ervaar word kan jy ter enige tyd vanaf die studie onttrek.

Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?

Ek hoop dat hierdie studie mag meewerk dat studente strategieë en middele sal kan uitwerk om te midde van hierdie gemeenskapsgebaseerde dinamika nog steeds positiewe persepsies ten opsigte van hul moontlike toekoms te vorm. Met hierdie studie wil ek ook poog om maniere te

vind van hoe die skool en die gemeenskap mekaar kan ondersteun met betrekking tot hierdie dinamika in die vorming van studente se opvoedkundige aspirasies.

Sal enigiemand weet ek neem deel?

Alle aspekte in navorsing sal as vertroulik en privaat beskou word. Onder geen omstandighede sal enige student se naam gemeld word nie.

Met wie kan ek oor die studie praat?



Indien u enige vrae of bedenkinge het omtrent die studie voel asseblief vry om my, Henry Fillies te kontak by : 0789060136 / 021 – 862 9664 of e-pos: henryfillies@yahoo.com. Sodanige navrae kan ook gerig word aan my studieleier Prof. Aslam Fataar by die Universiteit van Stellenbosch by: 079300843 of e-mail: aftaar@sun.ac.za. – kantoor no. 3029, Hoof; Department Opvoedkundige Beleidsstudies; Fakulteit OPvoedkunde; Stellenbosch Universiteit, GC Cillie Gebou, Matieland, 001]

Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?

Indien jy vrywilliglik deel is van die studie, kan u ter enige tyd daarvan onttrek sonder enige nagevolge. Jy mag jouself weerhou om sommige vrae te beantwoord en nog steeds betrokke is by die studie. Die navorser kan jou ook onttrek vanaf die studie indien omstandighede dit vereis.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

JA

NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

JA

NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA

NEE

Handtekening van kind

Datum



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae E

Fokusgroep onderhoudskedule (gids)

Onderhoude was uitgevoer by die skool met 3 groepe elk bestaande uit 5 studente. Die onderhoudskedule het bestaan uit 'n aantal basiese vrae verwysend tot die navorsingsvraag, maar hierdie vrae was opgevolg met meer vrae hangend af van die response. Al die studente was bereid om aan hierdie proses deel te neem.

Onderhoudsvrae:

1. Wat is jou omgewings omstandighede en hoe beleef jy dit?
2. Wat dit is om op te groei in hierdie gemeenskap?
3. Hoe beïnvloed die gemeenskap jou toekomsplanne?
4. Watter rol speel die skool in jou toekomsplanne?
5. Watter gebeur binne die buurt het 'n blywende invloed op jou gehad om hierdie bepaalde persepsie te vorm ten opsigte van jou toekomsplanne?
6. Wat is die persepsie van jou vriende, ouers en gemeenskapslede omtrent die skool?
7. Hoe belangrik is opvoeding en die skool vir die plaaslike gemeenskap?
8. Hoe affekteer die gebeure binne jul woonbuurt jou skool en opvoedkundige aspirasies?
9. Wat noodsaak jou om in die skool te bly?
10. Sien jy opvoeding as waardevol? Motiveer



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae F

Onderhoudskedule met studente

Semi-gestruktureerde onderhoude

Ek het besluit om vyf studente in GRAAD 11 te identifiseer, uit die werkersklas woonbuurt onmiddelik rondom die skool. My onderhoud respondente was as volg saamgestel:

STUDENT	GESLAG	GRAAD
Beauty	Vroulik	11
Hope	Vroulik	11
Elroy	Manlik	11
Rose	Vroulik	11
Precious	Vroulik	11

In-diepte onderhoud word met die studente gevoer om hul persepsies van die skool, gemeenskap en woonbuurt in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies te verkry, asook vir die doel van “*triangulation*”.

VRAELYS

Navorsingsvraag:

Hoe gee hoërskoolstudente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies te midde van gemeenskapsdinamika?

Vrae:

1. Hoe beleef studente gemeenskapsinvloede?
2. Hoe lewe hulle hul lewens te midde van hierdie gemeenskapsinvloede?
3. Hoe navigeer hulle hierdie invloede?
4. Hoe vorm hierdie navigasies hul skool en opvoedkundige aspirasies?
5. Hoe vorm hierdie navigasies die opvoedkundige aspirasies van studente binne gemeenskapskonteks?

VRAELYS

Tema 1: Studente se belewenis van gemeenskapsinvloede

1. Wat is jou omgewings omstandighede en hoe beleef jy dit?
2. Beskryf jou familie?
3. Hoe beleef jy jou familie?
4. Hoe ervaar jy die gemeenskap waarin jy leef?
5. Hoe dink jy jou weg deur jou opgroei proses?
6. Wat doen jy vir ontspanning?
7. Watter spesiale ervarings in die woonbuurt het tot dusver jou toekoms beïnvloed?
8. Wat is die verband tussen hierdie aktiwiteite en hul betrokkenheid by die skool?

Tema 2: Hul lewens te midde van hierdie gemeenskapsinvloede?

1. Wat dit is om op te groei in hierdie gemeenskap?
2. Hoe beïnvloed die gemeenskap jou toekomsplanne?
3. Watter rol speel die skool in jou toekomsplanne?
4. Watter rol speel die gemeenskap ter gestalte gewing van jou toekomstige aspirasies?
5. In watter mate sluit jou planne verdere onderwys en opleiding in?
7. Watter dinge mag jou help om jou doelwitte te bereik?
8. Watter struikelblokke mag inmeng met jou planne?

Tema 3: Studente en hul algehele sowel as opvoedkundige aspirasies

1. Wat is jou toekomsplanne?
2. Hoe word dit gekonstrueer?
2. Jou ouers maak baie opofferings vir jou. Wat is hulle drome vir jou?
3. Wat beskou jy as die ideale “blink toekoms” vir jou?
4. Gesien die vele negatiewe aspekte wat teen jou is. Hoe bly jy gefokus op jou toekomstige aspirasies?

5. Wat doen jy om meer inligting te bekom t.o.v. jou toekomsplanne?
6. Hoe ondersteun jou familie jou in jou toekomsplanne?
7. Hoe dra die gemeenskap by tot die persepsie wat jy vorm tot jou toekomsplanne?
8. Watter gebeur binne die buurt het 'n blywende invloed op jou gehad om hierdie bepaalde persepsie te vorm t.o.v. jou toekomsplanne?
9. Wat dink jy is nodig om jou opvoedkundige aspirasies te verwesenlik?

Tema 4: Hul navigasie van hierdie invloede?

1. Wat is die gemeenskap se verwagtinge vir jou?
2. Wat is jou verwagtinge van die gemeenskap?
3. Wat is die persepsie van jou vriende, ouers en gemeenskapslede omtrent die skool?
4. Hoe belangrik is opvoeding en die skool vir die plaaslike gemeenskap?
5. Hoe affekteer die gebeure binne jul woonbuurt jou skool en opvoedkundige aspirasies?

Tema 5: Hoe vorm hierdie navigasies die opvoedkundige aspirasies van studente binne gemeenskaps konteks

1. Watter persepsie het jy oor jouself 10 jaar van nou?
2. Watter rol speel opvoeding binne die gemeenskap in jou toekoms?
3. Watter hoof oorwegings beïnvloed jou besluite om jou opvoeding voort te sit?
4. Wat is die verhouding tussen die skool en die gemeenskap?
5. Wat noodsaak jou om in die skool te bly?
6. Wat onderskei jou van ander inwoners binne die woonbuurt?
7. Wat / wie ondersteun jou om verder te gaan met jou opvoeding?
8. Dink jy dat jou planne tipies is soos die van ander jong mense in die gemeenskap?
9. Hoe vorm hierdie navigasies jou skool en opvoedkundige aspirasies?



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Bylae G

Familie se onderhoudskedule

Onderhoude was uitgevoer by elk van die vyf respondente se huise. Die onderhoud skedule het bestaan uit 'n aantal basiese vrae, maar hierdie vrae was opgevolg met meer vrae hangend af van die response. Al die ouers was bereid om aan hierdie proses deel te neem.

ONDERHOUDSVRAE:

1. Gee 'n kort beskrywing van u familie?
2. Wat is u opvoedkundige agtergrond?
3. Wat kan u my vertel van hom / haar skoling [opvoedkundige skets]?
4. Sien u opvoeding as waardevol?
5. Watter aspirasies koester u vir u kind?
6. Wie help hom / haar met skool verwante aktiwiteite (huiswerk/take, ens,)?
7. Is die student betrokke by enige rekreasie aktiwiteite binne die gemeenskap of woonbuurt
8. Watter bronne is tuis beskikbaar wat die kind sal help tot die gestaltegewing van sy / haar opvoedkundige aspirasies?



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Bylae H

Studente se profiele

Hierdie studente se profile vang vas die diverse tog ooreenstemmende agtergrond van elke student sowel as wat dit lig werp op hul beleefde gemeenskaps-dinamika in verhouding tot sy opvoedkundige aspirasies. [Hierdie profile is saamgestel voor die aanvang van die navorsing]

Hope: is 'n 16 – jarige kleurling meisie wie 'n “banglow” deel met haar ouers sowel as 'n jonger broer en suster. Sy't genoem dat haar ouer broer in die gevangenis was, maar het nie redes daarvoor verskaf nie. Beide haar ouers werk, maar haar pa werk net soos werk beskikbaar is. Hope spandeer die meeste van haar tyd met kerk en ander rekreasie aktiwiteite van die kerk.

Beauty: is 'n 16 – jarige kleurling meisie wie op die grond verdieping van 'n woonstel met haar ouers en twee ouer broers woon. Haar ma is 'n gemeenskapswerker en sy het nie baie uitgebrei t.o.v. watter werk haar pa doen nie. Beide haar broers is werkloos en slegs een het matriek voltooi. Bende bedrywighede is aan die orde van die dag met smokkelhuise duidelik merkbaar om hulle woonstel. Hierdie toedrag van sake beperk haar mobiliteit en sy is dikwels bang om die gemaksone van hul woning te verlaat.

Rose: is 'n 16 – jarige kleurling meisie wie na haar ouma se dood met wie sy al van kleins af saamgewoon het by haar tante moes gaan woon. Haar ma en pa is vervreemd van mekaar en woon iewers in die Kaap, maar sy kon nie met sekerheid sê waar nie. Haar pa besoek hulle af en toe, maar hy ondersteun haar nie juis finansiëel nie. Sy haar weinig van haar ma en noem dat sy nie juis gepla is daaroor nie, tog het sy begin huil toe ons daaroor begin praat het. Haar aspirasie is om 'n forensies pataloog te word en sy toon groot belangstelling daarin.

Precious: is 'n 16 – jarige kleurling meisie wie by haar ouma en oupa in 'n twee vertrek woonstel op die grondverdieping gewoon het, want soos sy dit gestel het “sit sy en haar stiefpa nie langs een vuur nie.” Rondom hul woning was 'n hele aantal hokke waarin haar ander familie gewoon het. Almal was afhanklik van die fasiliteite binne die huis en dikwels het 'n styery uitgebreek ten opsigte van toegang tot sodanige fasiliteite. Haar leefarea is so beknop dat ek feitlik die meeste van my onderhoude met haar buite hul huis onder 'n boom moes uitvoer.

Elroy: is 'n 16 – jarige kleurling seun met die aspirasie om 'n ingenieur te word of 'n 'mechanic' (motorwerktuigkundige) soos hy dit noem. Tans woon hy met sy ouers by sy ouma en ander familieleden in 'n beknopte drie vertrek woonstel met smokkelhuise reg rondom hulle. Die aantal hokke (informele wonings) aangrensend tot die woonstel getuig ook van die algehele sosio-ekonomiese verval van die woonbuurt.